DOCUMENT RESUME

ED 349 392 CE 061 706

TITLE	Adult Education and Work. Papers Presented at the Seminar on Adult Education and Work (Hamburg, Germany, November 30-December 1, 1990).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Hamburg (Germany). Inst. for Education.
REPORT NO	UIE-R-8
PUB DATE	92
NOTE	71p.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Access to Education; *Adult Education; Developed Nations; Economic Opportunities; *Educational Demand; *Educational Development; Educational Policy; Educational Trends; Education Work Relationship; Employment Opportunities; Foreign Countries; *Job Training; Labor Force Development; Professional Continuing Education; Unemployment; *Vocational Education; Youth Problems
IDENTIFIERS	*Europe

ABSTRACT

This report contains an introduction and six presentations from a seminar on adult education and work. The introduction by Paul Belanger and four of the papers are in French; the other two are in English. The papers are "The Expansion of Adult Education and Training in Europe: Trends, Explanations, and Challenges" (Albert Tuijnman); "Analyse de tendances caracteristiques des transformations de la demande en education des adultes dans les societes industrialisees [Analysis of trends in the changed demand for adult education in industrialized societies]" (Paul Belanger); "Education des adultes, formation professionnelle continue et processus d'exclusion: interrrogations et pistes de recherche [Adult education, continuing professional development and the process of exclusion: inquiries and paths of research]" (Claude Dubar); "Les enjeux de l'utilisation de l'education des adultes dans les programmes de la reduction de chomage en Grande Bretagne [What is at stake in the use of adult education in programs for reducing unemployment in Great Britain]" (John Field); "Access to Employment of Unemployed Young People: Requisites and Prerequisites" (Saul Meghnagi); and "Division internationale du travail et politique educative [The international division of labor and educational policy]" (Ettore Gelpi). Each presentation is followed by a list of references. (YLB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED349392

UIP-BERICHTE UIE REPORTS DOSSIERS IUE

8

ADULT EDUCATION AND WORK

Papers presented at the Seminar
on Adult Education and Work

30 November - 1 December 1990

UIE, Hamburg

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

P Sutton

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CE061706

Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg
Unesco Institute for Education, Hamburg
Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambourg

BEST COPY AVAILABLE

The Unesco Institute for Education, Hamburg, is a legally independent entity. While the programmes of the Institute are established along the lines laid down by the General Conference of UNESCO, the publications of the Institute are issued under its sole responsibility; UNESCO is not responsible for their contents.

The points of view, selection of facts, and opinions expressed are those of the authors and do not necessarily coincide with official positions of the Unesco Institute for Education, Hamburg.

The designations employed in the presentation of the material in this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of the Unesco Secretariat concerning the legal status of any country or territory, or of its authorities, or concerning the delimitations of the frontiers of any country or territory.

© Unesco Institute for Education 1992

Feldbrunnenstraße 58
W-2000 Hamburg 13
Germany

Tel. +49 (0)40 44 78 43
Fax +49 (0)40 410 7723

Table of Contents
Table des matières

	Page
Présentation Paul Bélanger	v
The Expansion of Adult Education and Training in Europe: Trends, Explanations and Challenges Albert Tuijnman	1
Analyse des tendances caractéristiques des transformations de la demande en éducation des adultes dans les sociétés industrialisées Paul Bélanger	21
Education des adultes, formation professionnelle continue et processus d'exclusion: interrogations et pistes de recherche Claude Dubar	35
Les enjeux de l'utilisation de l'éducation des adultes dans les programmes de la réduction de chômage en Grande Bretagne John Field	43
Access to Employment of Unemployed Young People: Requisites and Prerequisites Saul Meghnagi	51
Division internationale du travail et politique éducative Ettore Gelpi	63

Présentation

L'Institut de l'Unesco pour l'Education tenait en décembre 1990 un séminaire restreint sur l'éducation des adultes et le travail dans le but de dégager les pistes prioritaires de recherche pour l'Institut.

Le lecteur trouvera dans la présente publication le texte revu des conférences données. Il s'agit de deux analyses des tendances caractérisant l'évolution de la demande en éducation continue dans les pays industrialisés (Albert Tuijnman et Paul Bélanger), de deux études, dont une française (Claude Dubar) et une britannique (John Field), portant sur la formation professionnelle des adultes, d'une analyse des processus d'apprentissage chez les jeunes travailleurs (Saul Meghnagi) et d'une réflexion sur la transformation des politiques de formation continue dans la perspective de la division internationale du travail (Ettore Gelpi).

L'origine diverse, disciplinaire et géographique, des interventions a fait la richesse de cette rencontre. Elle a toutefois aussi soulevé la difficulté de pouvoir procéder plus avant à des analyses comparées sur les rapports entre la transformation du travail et la formation professionnelle continue, sans procéder à une clarification des termes en ce domaine.

C'est là un des défis que l'IUE devra relever au cours des prochaines années, en vue de faciliter la coopération intellectuelle entre les différents centres de recherche en ce domaine.

Paul Bélanger
Directeur, IUE

THE EXPANSION OF ADULT EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE: TRENDS, EXPLANATIONS AND CHALLENGES

Albert Tuijnman
OECD, Paris

1. Introduction

The main purpose of this chapter is to describe some factors contributing to an explanation of recent growth in adult education and training in the European region. A second aim is to spell out the ramifications of problems and policy questions arising from this expansion. Here, the focus will be on the dilemmas of development faced at present by those taking part in decisions about the future of adult education in the region. Formulated as challenges confronting European adult education, these dilemmas are summarized towards the end of the chapter. The central theme running through these concluding paragraphs is that there may well be a conflict between the economic and labor market objectives of adult education on the one hand, and its cultural, social and redistributive goals on the other. The overriding challenge facing adult education lies in the search for innovative ways to solve this apparent conflict.

2. Growth and Decline in European Adult Education

The premise guiding the arguments made in this paper is that organized adult education has expanded in Europe during the 1980s. But has this been the case in all countries? Is it true of all sectors of provision? These questions ought to be answered prior to discussing the productive factors that may be implicated in a possible expansion. The following statement by the Ministry of National Education of **Turkey** (1990:7) serves as an illustration of the situation with respect to the education of adults in that country:

> "The non-formal education will gain a greater significance during the current plan period with the development of international relations, the innovations in science and technology, the improvement of communication capabilities, the advent of the 'information society' age, the rapid changes in the structures of professions and the occurrence of sudden demands in the labor market. The resources allocated to the non-formal education will be increased during the period under study to ensure that the non-formal education is

pursued together with the apprenticeship training in close collaboration of public and private sectors and not less than 7,5 per cent of the investment allocations earmarked for education will be diverted to the non-formal education of adults."

In **Cyprus**, there is evidence pointing at an increase in the participation rate of adults in educational programs in recent years (Cyprus, 1990:9,36). For example, the number of persons involved in courses run by the Industrial Training Authority more than doubled from 6,829 in 1985 to 15,844 in 1989. Similarly, enrollment in courses offered by the adult education centres increased from 2,100 persons in 1985 to 11,765 in 1989. Expenditure on adult education as a percentage of total educational expenditure has also increased over this period.

There is an abundance of statistical information showing that adult education expanded in quantitative terms in **Finland** during the 1980s. It is written in the report of Finland to the IBE International Conference on Education (Finland, 1990:94) that "the rapid growth in the provision of vocational adult education has given it a status equal to other educational sectors. On the other hand, adult education lags behind in resource allocation." According to a study conducted by the Finnish Advisory Council for Educational Planning, which is referred to in the above mentioned report, the demand for adult education in Finland will double in the 1990s.

In **Norway**, adult and lifelong education are explicit and central elements of educational policy. At the beginning of the 1980s, 25 per cent of the adult population took part in an organized adult education program or training course (Norway, 1990:40). However, contrary to the development observed in most other European countries, the overall level of participation fell to 18 per cent in 1988. According to the Norwegian Ministry of Education and Research, cuts in public expenditure have led to this decrease.

The data available from **Poland** (1990:30) suggest that there has been a decrease of about 10 per cent in the enrollment of adults in schools providing a vocational education from 1988 to 1990. As was the case in Norway, this may have been due to the situation of economic austerity characterizing the years under consideration. However, significant gains in the level of participation of adults in non-school education, mostly in job training programs provided by enterprises and worker collectives, were recorded in recent years. On the whole, participation in adult education would appear to have increased in recent years in this country.

It would seem that the governments of almost all countries in the European region pursue a policy of expanding provision and facilitating participation, particularly in vocational programs (Houtkoop and Felix, 1990). This impression arises from the various reports prepared by the ministries of education of the European countries for the 2nd Session of the International Conference on Education held in Geneva, September 3-8, 1990. The conclusion that significant growth and even a "silent enrollment explosion" has occurred in adult education during the 1980s is also supported, at least at a general level, by observations made in a press communique

summarizing the deliberations of a recent OECD Education Committee meeting (OECD, 1990a).

Further evidence in support of the view that rhetoric with respect to the value of adult education is reflected in actual change in investment, provision and the patterns of participation is offered in country reports and research studies commissioned by the OECD and its Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 1988).[1] Even though it was apparently not possible to conduct time series analyses of data on provision and participation, a report presenting the findings of a recent survey of continuing education carried out under the auspices of the European Community (European Communities, 1990) provides further information substantiating the increasing significance of adult education in the European region today.

The evidence hinted at above generally indicates that total expenditure on adult education and training has increased in almost all countries in Europe during the 1980s. However, this increase is apparently due, at least to a large extent, to a significant rise in the level of private investment. By comparison, it would seem that public expenditure on adult education has lagged behind. It can be seen from Table 1 that the financial share of employers in job training exceeds that of the government in countries such as Germany, the Netherlands and the United Kingdom (CEDEFOP, 1990). It is even probable that the level of private expenditure surpasses that of total public expenditure on adult education and training. After all, as is shown in Table 2, this is the case in Finland and Sweden at present (Arvidson and Rubenson, 1990).

Table 1. *Sources of finance for job training (selected European countries, in per cent).*

Country	Government %	Employers %	Employees %
Federal Republic of Germany	25	50	25
France	53	43	4
The Netherlands	39	50	11
United Kingdom	20	51	29

Source: CEDEFOP (1990). Vocational Training News Flash, 1990 No.2. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.

Table 2. *Expenditure on adult education and job training (rough estimates, in per cent of gross domestic product).*

Country	Priv. invest. in training %	Publ. invest. in adult ed. %	Publ. invest. in labor market training %
Austria	0.6	0.6	0.01
Finland	1.0	0.5	0.27
Norway	---	0.2	0.07
Sweden	2.2	1.0	0.51
Switzerland	---	1.0	0.01

Source: Arvidson, Lars, and Rubenson, Kjell (1990). *Education and Training of the Labor Force in the EFTA Countries. Summary and Comments.* Report prepared for the Conference New Challenges in Education and Training of the European Labor Force, Stockholm, June 13-14, 1990. Linköping: Department of Education and Psychology, Linköping University.

Another general observation can be made on the basis of the available information, extending the argument already presented. In most European countries the rate of enrollment in general adult education has not increased as rapidly during the 1980s as that of vocational education and job training. This may partly be due to the differences in resource allocation mentioned previously. Particularly in countries where one-fifth or more of the adult population takes part in organized adult education, such as the Nordic countries, growth in adult education during the 1980s has to a large extent been accounted for by the expansion of vocational adult education and, particularly, job training. The period of growth in general adult education in Sweden, for example, seems to have halted about a decade ago. Social demand for this type of provision had apparently been increasingly met. The crisis of public finance may also have been a contributing factor. By contrast, the further education and training of the labor force continued to increase during the 1980s (Statistics Sweden, 1990). Growth in vocational education has been a general phenomenon in Europe, not only in adult education but also in school systems. Countries such as Spain and Portugal may be exceptions. Italy may also be an exception, as adult education and training are hardly mentioned in the country's report to UNESCO (Italy, 1987), in which the important trends in education are stated, as well as the priorities of development confronting the educational system. This serves to illustrate that there are differences between the European countries with respect to policy priorities and educational structures (Postlethwaite, 1988). The growth rate of industry training differs as well.

In most countries in which a substantial growth in adult education has been recorded over the last decade, the expansion of general adult education set in generally before that of job-related education. It can be argued that general and job related adult education are not necessarily developing in the same direction at the same time. Despite the fact that there are apparently differences between the countries considered, the question whether there has been growth in European adult education during the 1980s may, on the whole, be answered affirmatively. Yet it may be concluded that growth in adult education has been mainly reflected in the volume of training provision in internal and external labor markets. For example, in countries such as Belgium and the Netherlands, and Norway and Sweden, there appears to be no firm statistical evidence pointing at a real substantial increase in liberal adult education (Houtkoop and Felix, 1990).[2] Naturally, there have been innovations, such as in the case of the Dutch Open University (Netherlands, 1989). However, the enrollment increase represented by the Dutch Open University is small in proportion to the adult population. Change in general or liberal adult education has been mostly of this kind. Some institutions disappeared and others were created. Similarly, some programs diminished while others expanded. Accordingly, the overall impression is one of expansion in vocational adult education and especially job training, and consolidation in general, liberal adult education.

3. Factors Explaining Recent Change in Adult Education in Europe

The conclusion that European adult education is not necessarily moving in the same direction in all countries, despite the apparent similarities, has several implications for a discussion focused on the factors possibly explaining growth in adult education in the region, which is the principal aim of this chapter. The first is that the development of adult education in Europe can be described only in broad and general terms. Hence any explanations of expansion offered must be considered hypothetical and tentative. Secondly, even though many factors influencing change can be identified, only a limited number of variables can be considered in a brief essay. Furthermore, a cautious note may be required, as empirical evidence concerning the relationship between macro-level societal factors and the expansion of adult education is scarce (Benton and Noyelle, 1991).

There are many conceivable explanations of the recent upsurge of interest in adult education and training in the European countries. It would seem worthwhile to group these in a few non-exclusive categories. One possibility would be to consider adult education and training institutions along four dimensions (Kerr, 1990): (1) public and private organization, (2) external and internal control, (3) public and private financing, and (4) public and private mechanisms for delivery. Another possibility is to consider the impact on adult education of demographic, economic, political, and social and cultural dimensions of development. Within each of these, a distinction can usefully be made between supply and demand. The latter approach is taken here, even though

the distinction between the public and private modes of adult education will also be considered.

4. The Impact of Demographic Change

Most observers are agreed that adult education has gone up on the priority scale of national governments, particularly during the latter half of the 1980s. The actual or anticipated effects of demographic change on the health of the economy and the functioning of segmented labor markets provide a part of the explanation. The following aspects of demographic change seem particularly salient for such an explanation.

The share of young people in the labor force is decreasing in most countries in Western Europe. For example, in the United Kingdom the population forecast shows an expected annual change of minus 1.9 per cent for the coming decade. The rate is as low as minus 3.2 per cent in the Netherlands. The same trend is observed in countries such as Belgium, the Federal Republic of Germany and Finland, France and Italy, Norway and Sweden (OECD, 1990b). The implication is that there will be a low supply of labor market entrants in the majority of the European countries in the coming decade. It is generally agreed that this may well have serious consequences, as this age group brings new and updated skills into the labor force. Hence, the comparatively low supply of labor market entrants may lead to a shortage of skilled workers in the near future. The consequences of such a shortage are already apparent in a country such as Sweden (Tuijnman, 1989).

Concern has also been expressed with the consequences of an ageing population and a worsening financial dependency ratio of the working to the non-working population in countries such as Germany and the Netherlands, France, Switzerland, Denmark and Sweden (OECD, 1990b). The share of older people in the population is increasing rapidly. The implication is that special consideration ought to be given to the educational needs of older workers and those already in retirement.

Migration flows, which naturally have consequences for educational policy, are pan-European and even global phenomena. Social demand for adult education and training is influenced by the continuing process of migration from rural to urban areas, creating tensions between values anchored in different cultures and, secondly, by the changes following urbanization, such as the demise of the traditional family household and the rise of the "new individualism" (i.e. the individual seeking to satisfy personal growth objectives and self-realization through participation). The latter may in due time influence the demand for liberal adult education in Central and Eastern European countries in transition to market capitalism.

5. The Impact of Economic Factors

Another aspect in an explanation of recent growth in European adult education derives from the realization that demands on the competencies and skills of the workforce increase as a result of, for example, the introduction of new technologies in the workplace and the concomitant transformation of occupations. These developments would seem to necessitate the upgrading of skills and competencies in the population. The premise guiding the extension of adult education provision in industrial societies is that, as technology, production systems and organizational structures become more complicated, there is a parallel increase in the need to augment experiences of education and work. This is so because the skill level, technical expertise and flexibility of the workforce are generally considered important elements in determining the speed and success of implementing new technologies and adapting organizations to rapidly changing demands in a highly competitive international environment (Mincer, 1989).[3]

The future economy will rely for growth and prosperity on the competitiveness of industry and services. Moreover, it is generally expected that the competencies of the workforce, whether these are acquired in the early or later years of life, will become even more important factors in production than they are today. This belief is based on the hypothesis that investments in machinery, robots and other technologies do not necessarily produce by themselves the expected economic returns in the form of decreased input, increased productivity and augmented profits. Rather, the competencies and flexibility of the workforce are the principal mediating factors behind production gains and other benefits accruing from capital rationalization.

6. Change in the Political and Social Geography of Europe

The economies of nation-states are becoming increasingly interdependent. The stiffening of international trade competition provides an additional explanation for the new interest in adult education, as the latter is regarded as an instrument for enhancing the competitive edge of countries dealing in a global market. It may be useful in this connection to point out that the transformation of the European economy not only makes form-specific demands on the skills and competencies of the workforce. It also to a high degree involves the capacity of people, in their role as citizens in pluralist democracies, to take part actively in cultural and political processes shaping the future of the region (Commission of the EC, 1990).[4] The current emphasis on European integration, the goals, means and ends of which are spelled out in the Draft Treaty Establishing the European Union, the White Paper on Completing the Internal Market, and the Single European Act, can be interpreted, to no small extent, as providing an answer by Western European countries to the economic challenges presented by industrial competitor countries. As will be seen, adult education and job training are affected by the turn of events.

The Asian countries on the Pacific Rim are generally regarded as the main competitors of European industry. That some of the Asian countries have been highly successful is not in doubt. The balance of gains and losses in export shares among 10 EC member states, the United States and Japan over the period from 1979 to 1985 shows that both the European countries and the United States lost significant market shares to Japan (Commissie van de EG, 1988:88). Japan was particularly successful in sectors such as electrical equipment (12 per cent gain), cars (9 per cent gain), optical precision instruments and information technologies (6 per cent gain), and robots designed for industry and agriculture (5 per cent gain). Over the same period, the EC member states increased their share in the world market of low technology products such as leather and shoes, furniture, textiles and clothing. The United States was successful in manufacturing aircraft, rubber and synthetic raw materials, and new information technologies. There is some ground for arguing that the high economic performance of the Asian "Tigers" can partly be explained as a consequence of effective in-service training and the general approach to human resource development (Charmes and Salome, 1987).

The data presented above have been used to argue that industry in Europe is withering, and that the economy is becoming service rather than production-oriented. The following facts provide a part of the background (Commission of the EC, 1990). In Greece, 75 per cent of the workers have received only an elementary type of initial education. In France, 50 per cent of the working population lacks a vocational qualification. This figure is 30 per cent in the Federal Republic of Germany. In Portugal, at least eight per cent of the workforce may be considered illiterate, and 74 per cent are without any qualification whatsoever. In Spain today, 26 per cent of the youth between 16 and 24 years of age enter the labor market having only obtained a primary school leaving certificate. Whether the case of European industry's plight is being overstated remains to be seen. Yet the data have been used as a basis for the argument that the economic well being of the region depends on whether high tech industry can remain competitive. Moreover, they have led to the claim that European countries are faced with the harmful effects of, firstly, a situation of underinvestment in vocational education and job training and, secondly, the interdependent process of under- and de-skilling. This forceful argument has triggered off economic co-operation, and has had significant consequences for the development of adult education and training in Europe in the 1980s. Both decision makers in governments and employers seem to have taken heed of the evidence accumulated by labor economists, showing that the skills of the labor force are a key determinant of economic success (Boot, 1990). In view of the problems sketched above, is does not come as a surprise to note that most European countries are currently putting a heavy emphasis on policies to improve job training.

Repercussions of the economic integration process in Europe on educational systems are most easily recognized at the level of regular higher education. However, the pursuit of the - largely economic - goals of European integration as set out in the Single European Act may well be expected to produce a "knock-on" effect also with

respect to adult education. The supply-side "shock" administered to the European economy as a result of market integration will have implications for monetary policy, industrial policy, labor market policy and social policy. These dimensions relate in a dialectic manner to adult education and training. It can therefore be anticipated that changes affecting both the former and the latter are in the offering in Europe. The Commission of the EC (1990:22-23) formulates it as follows:

> "The process of completing the Community's internal market will accentuate existing trends in the employment world. However, the difficulties which could emerge in the countdown to 1992 will be considerably attenuated by policies to promote economic and social cohesiveness. From this viewpoint, investment in training is indispensable for individuals, enterprises and regions alike. It is one of the constructive responses which the Community can give to the momentous challenges awaiting it, in the economic, technological and demographic arenas, in terms of employment and, ultimately, of the cohesion of the Community itself. The Community's efforts in this connection have given rise to numerous programmes to promote training. The Community has, moreover, stated its desire to see continuing training recognized as a basic right of all European citizens. Vocational training offers the best means of creating a pool of skills in the Community which can be tapped to boost the positive effects of the internal market, while moderating the risks of imbalance."

Spectacular changes have taken place not only in the member states of the European Community. Free communication and mobility across national borders have been facilitated recently in the Central and Eastern parts of Europe. Any further removal of physical, technical and financial barriers in Europe, as foreseen in the Single European Act, may well have major implications for migration patterns and labor mobility in the entire European region. With it, there will be a need for the mutual recognition among countries of educational qualifications, including also professional degrees and the various certificates awarded by institutions specializing in adult education and vocational training. Growth in the European integration process may also imply that language programs for linguistic and ethnic minorities will be in rising demand. Yet another factor of importance for adult education is the intensification of technological co-operation among the European countries.

Estimates of standardized unemployment in 11 European countries are presented in Table 3. It can be seen that the level of unemployment has on the whole decreased in recent years. Yet unemployment remains generally high. Moreover, unemployment rates are rising rapidly in several countries in Central and Eastern Europe. The opening up of European borders may lead to a situation where unemployment will become a pan-European phenomenon. Providing adult education for migrants and the unemployed may therefore have to become an all-European responsibility, transcending the provincial confines of adult education strategies developed within the limited context of traditional nation-states. It can be hypothesized that change may be particularly profound in the Central and Eastern European countries. Once major

political, economic and social changes are underway, they tend to acquire a momentum that is difficult to control. The Ministry of National Education of Poland (1990), for example, writes that the changes taking place in the social and political geography of the nation evidently also require profound changes in the system of education. Adult education and training are referred to in the Polish report as constituting elements in a strategy aimed at preparing the transition to a market economy and facilitating the close co-operation of Poland with the European Community countries as well as with the other member states of the Council of Europe. However, reference is made not only to the economic function of adult education but also to its social dimension.

Table 3. *Standardized unemployment rate in 11 European countries (1985 to 1989, in per cent of total labor force).*

Country	1985	1987	1989
Belgium	11.3	11.0	8.1
France	10.2	10.5	9.6
Germany	7.2	6.2	5.5
Netherlands	10.6	9.6	8.3
United Kingdom	11.2	10.3	6.9
Italy	9.6	10.9	10.9
Portugal	8.5	7.0	5.0
Spain	21.4	20.1	16.9
Finland	5.0	5.0	3.4
Norway	2.6	2.1	4.9
Sweden	2.8	1.9	1.4

Source: Organisation for Economic Co-operation and Development. 1990. *OECD Employment Outlook 1990.* Paris: OECD.

A partial convergence of adult education in Eastern and Western European countries can be anticipated as an outcome of forces seeking to increase social, economic and political interdependence among the nations. If the practices of adult education are increasingly matched with those of the workplace, as has been the trend over the past decade, then common definitions of goals for long-term adult education

policy are likely to be sought by politicians and, not least, agreed by employers (Kairamo, 1989). Even though it would seem fairly reasonable to anticipate a trend towards partial convergence in the goals and content of adult education and training in a pan-European perspective, this is not the case with respect to legal and structural matters. At present, convergence in adult education and training is still a long way off. Examples of the inertia of educational institutions and their general resistence to change can be found easily in all countries in Europe. Another factor working against convergence is that the traditions of adult education are tied strongly to the rich diversity of European cultures. The governments of nation-states are bound to adhere to the legitimate goal of safeguarding this cultural diversity and maintaining the traditions of the country.

A new atmosphere of optimism with respect to the possibilities created by the re-entry of Central and Eastern European countries into a pan-European market economic system can be observed among certain groups in European societies. Even though this optimism is not shared by all, it may nevertheless be concluded that adult education is charged with the challenge of responding to the new opportunities offered for co-operation. This would seem imperative indeed, as adult education offers a means through which objectives such as international tolerance, mutual respect, and democracy, may be furthered. A unique chance of merging the best solutions and achievements of adult education in the different cultures that collectively make up the identity of Europe has emerged.

Yet it is clear from what has been said that Europe cannot be regarded as an entity in economic and cultural respects. Its increasing significance as a whole region rather than merely that of some of its rich members, raises difficult questions about the distribution and consolidation of power among the European countries. It also raises questions about the global responsibility of a wealthy Europe, not least with respect to the needs of developing countries. Within the boundaries of Europe, the principal challenge would seem to lie in the task of reducing and eventually closing the development gap between countries in the European region. Dualism can be identified, namely, the gap between the relatively poor countries in Central and Eastern Europe and the rich countries in the Northern and Western parts. Another gap is the one between the well-educated and resourceful "two thirds" and the undereducated and sometimes disadvantaged "one third" of the labor force. Here adult education has a role to fulfill. It is faced with the challenge of helping to create an atmosphere of friendship, trust and willingness to co-operate in pursuit of the common good, rather than for the competitive advantage of a single country or small social élite. Adult education ought to contribute to the creation of a new ethic of responsibility and trusteeship for the whole of Europe.

7. A Paradigm Shift: Market Principles in Adult Education

As was noted briefly above, the new belief in the positive outcomes of education stands in sharp contrast with the generally pessimistic view on the value of formal education advanced in the 1970s and early 1980s. This highlights the occurrence of a remarkable policy shift. Today, education is not any longer seen as an inescapable social expenditure that has to be minimized, but as a strategic investment. The skills and human capital of the workforce are once more seen as elements in a strategy of promoting the economic and social well-being of nations. This explains why the economic and labor market functions of adult education are so much emphasized. Even though it is easy to find parallels between the situation at present and two decades ago, there are some major differences. One of these is that there is a general distrust of the capacity of the public educational system to realize many of the goals sought by governments and employers. Accordingly, attention has shifted from formal adult education to industry training. The concept and principles of the adult education market have been introduced in the policy debate and seem to be making headway. At the basis is the idea that the matching of demand and supply in adult education ought to be left to the market (Clement et al., 1991).[5] It is generally claimed that wastage would decrease, and that the quality, internal efficiency and cost-effectiveness of providing adult education and training would improve under such circumstances. The rising costs of education were, in the 1970s and 1980s, perceived as a problem in the rich countries in Europe, where an increasing share of the public budget for education was tied up to cover the salary costs of staff. In a situation in which the public budget for education was generally not allowed to augment, increases in for example the salary costs of teachers were likely to result in cut-backs in other areas of educational expenditure. Thus, the problem of rising costs in education was, to an extent, also a problem of making choices among the various categories of public spending. The fundamental question asked particularly in the early 1980s was whether countries and citizens were getting value for money spent on formal education. Another was whether public funds should be employed to finance the desired expansion of the adult education system.

That the market principle of free competition was welcomed in the 1980s as an effective means of promoting the quality and flexibility of state-dominated educational systems in European countries can possibly be interpreted as a signal denoting a generally unfavorable answer to the questions raised above. This provides a powerful explanation of change in adult education in the 1980s. The latter was seen as presenting an attractive means of making the educational system flexible and responsive to change in social demand. Moreover, it was felt that the expansion of adult education could be achieved, by and large, without substantially increasing the public recurrent budget for education, as in most countries in Europe the additional funds needed for expansion in adult education would be born by employers and the individual participants. The data presented previously in Tables 1 and 2 generally indicate that this is exactly what happened in countries such as Germany and the Netherlands, Sweden and the United Kingdom.

It can be inferred from the above that the quantitative expansion of adult education and job training over the last decade has been accompanied by some remarkable qualitative changes, particularly with respect to the governance and management of adult education. Whereas it was common in European countries during the 1960s and 1970s to adhere to a strategy of implementing change by means of planning at a central level of government, the trend emerging in the 1980s was to "decentralize", i.e. to leave the matching of supply and demand to market forces. This approach was accompanied by a tendency to increase the role of "third parties" in the financing of adult education. With it came a call for effective leadership in adult education, which in some countries has led to a marked decrease in the steering capacity of central governments and a concomitant increase in the autonomy of adult education institutions. Interest groups such as the labor unions and employers have tended to become more powerful in intervening in adult education policy and practice as a result.

Table 4. *Persons who took part in job training courses or schemes by socio-economic groups (per cent participation, see notes).*

	Socio-economic Categories [a]				
Country	High %	M+ %	M %	M- %	Low %
Australia [b]	52	49	40	31	25
Germany [c]	65	40	38	10	3
France [c]	60	48	27	28	16
Netherlands [c]	50	40	26	10	5
Sweden [d]	73	66	52	34	27
United Kingdom [c]	40[e]	46	38	27	20

Notes: (a) Socio-economic categories are defined as follows: High = professionals, managers and administrators; M+ = lower grade professionals, technicians and supervisors of non-manual workers; M = routine non-manual workers in sales, commerce and administration, including rank-and-file service workers; M- = lower-grade technicians, supervisors of manual workers and skilled manual workers; Low = semi- and unskilled manual workers. (b) Australian 1989 labor force survey, training courses undertaken in the last 12 months (Australian Bureau of Statistics, 1990). (c) 1985-1987 data, EC labor force surveys, participation in job training schemes in the last 12 months (CEDEFOP, 1990). (d) Quality of living survey, ULF 1986/1987, employer sponsored training course in the last 12 months (Statistics Sweden, 1990). (e) This estimate would seem curiously low.

8. Concluding Observations

There is a new interest in the development of a "learning society," as is evident in the current revival of theories of lifelong, continuing and recurrent education. Adherence to the principle of recurrent education (Tuijnman, 1990), which refers to a system of education organized around a cyclic strategy, implies that the curricula of school education would have to be broad and general in character, and that differentiation and specialization in secondary education should take place as late as possible. It seems clear in this regard that the mandate of the school in imparting knowledge and skills for a vocation and citizenship is diminishing relative to the influence of other educative agents operating in society (UIE, 1983).[6] Areas such as adult education, formerly deemed the preserve of local communities and national ministries of education, are now being brought into the economic arena, and even the political realm, of the social partners.

The increased importance of the human factor in production - not just its manpower function but the factor of skilled intelligence, makes it imperative that high priority be given to the development of systems of recurrent or continuing education. The notion of a system implies that this cannot be realized ad hoc. It is apparent that decision-making with regard to the development of continuing education requires a concerted effort on the part of all three responsible parties, i.e. the government, employers and employees (Commission of the EC, 1989). Not only is a measure of political consensus needed in order to achieve a balance between different, perhaps conflicting interests, but educational policies must also be balanced with responsible and just social, economic and labor market policies. Dilemmas to be solved in this connection concern the trade-off between equality and efficiency, quality and quantity, and between the redistributive and economic growth objectives of education in working life.

Potential disagreement exists in most European countries with respect to the desirability of increasing the role of private initiatives in adult education without simultaneously safeguarding and extending the mandate of the public system of adult education. Indeed, in most European countries the overarching change is that adult education is increasingly becoming part and parcel of the commodity market, to be developed, bought and sold under conditions of competitiveness and profitability. In some countries, this development has contributed to creating a situation in which the expenditure on education, training and staff development programs by industry and other private sectors of economic activity exceed total allocation of public funds to the financing of adult education. A concurrent trend is that there seems to be a shift in emphasis from time off from work for purposes of study to time for learning as an integral part of the occupational task. This development also applies to Nordic countries, where social partners and governments are involved in negotiations in an attempt to solve problems relating to the financing and distribution of adult education and training (Abrahamsson et al., 1990).[7]

Whereas representatives of social partners, political factions and government officials are generally in agreement with respect to the overarching goals and objectives of developing a system of continuing education, significant interpretative differences emerge once the goals of specific educational policies and the way they are implemented in the various European countries are examined (CEDEFOP, 1987). Differences between countries in their approach to continuing education and, thus, in the way training systems are organized at a practical level, can in part be explained by the country-specific history of educational policy-making -- influenced as it is by the internal dynamics of change and development created by earlier policy commitments. Labor economists generally agree that the degree of involvement of the state in the economy and the labor market influences the structural competitiveness of the country -- for better or for worse. A case is at present being made among certain groups in European societies, arguing that state intervention in the domain of continuing education and training is undesirable, as any limiting of free competition is considered potentially harmful to the flexibility, efficiency and effectiveness of the "market" where adult education is being sold and bought. In countries with a long tradition of public adult education, notably Denmark, Finland, Norway and Sweden, the role of the state in influencing adult education policy has, until fairly recently, not been called into doubt in any major way -- attempts on the part of the state to control popular adult education excepted. However, as the development of continuing education is rapidly emerging as one of the principal issues of working life reform in the Nordic countries, questions about the role of the state in influencing policy decisions regarding the objectives and distribution of further education and training of the labor force are urgently being asked -- and are becoming increasingly controversial (Clement et al., 1991).

It is generally recognized that policies to encourage investment in adult education and job training are urgently needed in the context of a changing European economy. New ways of distributing learning opportunities over the entire life span and in different life settings are also required. However, the design of policy with this aim is no easy task, as it is difficult, for example, to define and anticipate the kind of skills and knowledge needed in the workforce in the nearby future. The question of the social distribution of educational opportunities is too important both for the country as a whole and for the individual to be decided upon exclusively by representatives of working life. Hence the issue arises as to how the division and linkages should be organized between the responsibility of governments, social partners and individuals, especially with regard to finance. Another large question concerns the implementation of policies aimed at redistributing learning opportunities, not only over the entire life careers of people but also between the different groups making up the fabric of modern society, where special attention needs to be given to women wishing to enter the labor market, and other "target groups" such as immigrants and the long-term unemployed.

Inherent to the points raised above is the question as to the "proper" balance between public adult education and job training sponsored by employers. The

following questions are central to future policy with respect to adult education and training in European societies[6]: How should the goals for education and training policy in working life be defined? Who should be involved in deciding these goals? Who should control the design and implementation of training policy? Who should pay for it and who should be the recipient of eventual economic returns? Who should receive the opportunity to take part in adult education and training programs? Should there be a guaranteed minimum of education and training for all adults, regardless of employment status and rank?

Notes

1. See also: (a) OECD (1990). *Further Education and Training: Country Report - Sweden.* (b) OECD (1990). *Further Education and Training: Country Report - Canada.* (c) OECD (1990). *Further Education and Training: Country Report - Australia.* (d) OECD (1990). *Further Education and Training: Country Report - United States.* (e) OECD (1990). *Further Education and Training: Country Report - Finland.* A synthesis of developments in three countries is given in Clement, W., Drake, K., Fong, P. and Wurzburg, G. (1991). *Further Education and Training of the Labor Force: A Comparative Analysis of National Strategies for Industry Training: Australia, Sweden and the United States.* Paris: OECD, Directorate for Social Affairs, Manpower and Education.

2. Sources are also, for example, the country reports to recent conferences organized by UNESCO's International Bureau of Education in Geneva and the Organisation for Economic Co-operation and Development.

3. Other references worth exploring are: (a) Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1988). *Technology, Flexibility of Manufacturing, and Industrial Relations.* Paris: OECD, Directorate for Science, Technology and Industry. (b) OECD (1990). *Technological Change and Human Resources Development: The Service Sector.* Education Document CERI/CW/90.02. Paris: OECD-CERI.

4. See also: Council of the European Communities (1990). *Council decision for establishing an action programme for the development of vocational training in the European Community* (FORCE). Brussels: European Communities.

5. See also (a) Ritzen, J.M.M. (1989). Economische aspecten van de volwasseneneducatie. *Economisch-sociale Berichten,* ESB, Vol. 11 (1), pp. 43-47. (b) Ritzen, J.M.M. (1989). Market Failure for General Training and Remedies. Paper prepared for the Robert M. LaFollette Symposium on Market Failure for Training (mimeo). Rotterdam: Department of Economics, Erasmus University.

6. L. Cremin introduced the notion of the "ecology of education" in order to take these new educative agents into account.

7. Another source is a report by the Swedish Trade Union Confederation: L.O. (1989). *Personnel Training. Ideas and Proposals*. Stockholm: Landsorganisationen i Sverige.

8. Some of these questions are discussed at some length in the paper *New Challenges in the Education and Training of the European Workforce*, which was prepared by the Swedish Ministry of Education in co-operation with the EC Task Force on Human Resources for the EC/EFTA Conference on Policies for Education and Training of the Labour Force in a Changing European Economy, Stockholm, June 13-14, 1990.

References

Abrahamsson, K., Hultinger, E.-S. and Svenningsson, L. (1990). *The Expanding Learning Enterprise in Sweden*. Stockholm: Swedish National Board of Education.

Arvidson, Lars and Rubenson, Kjell (1990). *Education and Training of the Labour Force in the EFTA Countries. Summary and Comments*. Report prepared for the conference New Challenges in Education and Training of the European Labour Force, Stockholm, June 13-14 1990. Linköping: Department of Education and Psychology, Linköping University.

Australian Bureau of Statistics (1990). *How Workers Get their Training, Australia 1989*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Benton, Lauren and Noyelle, Thierry (1991). *Adult Literacy and Economic Performance in Industrialized Countries*. Report prepared for CERI/OECD. New York: Conservation of Human Resources, Columbia University.

Boot, Pieter A. (1990). *Further Education and Training of Adults: Provision, Participation, Economic Impact and Policy Options*. The Hague: Netherlands Ministry of Social Affairs and Labour.

CEDEFOP (1987). *Vocational Training Systems in the Member States of the European Community*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (1990). *Vocational Training News Flash*, 1990 No. 2. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.

Centre for Educational Research and Innovation (1988). *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.

Charmes, Jacques and Salome, Bernard (1987). *In-service Training and the Development of Human Resources: Five Asian Experiences.* Development Centre Studies. Paris: OECD.

Clement, W., Drake, K., Fong, P. and Wurzburg, G. (1991). *Further Education and Training of the Labour Force: A Comparative Analysis of National Strategies for Industry Training: Australia, Sweden and the United States.* Paris: OECD, Directorate for Social Affairs, Manpower and Education.

Commissie van de Europese Gemeenschappen (1988). *Sociaal Europa. De sociale dimensie van de interne markt.* Luxemburg: Bureau voor officiele publikaties der Europese Gemeenschappen.

Commission of the European Communities (1989). *Joint Opinion of the Social Partners Relating to the Role of Education and Training in the Internal Market.* Luxembourg: Office of Official Publications of the European Communities.

Commission of the European Communities (1990). *Social Europe. The Social Aspects of the Internal Market, Vol. III.* Brussels: EC Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

Cyprus, Ministry of Education (1990). *Development of Education 1988-1990.* National Report of Cyprus to the 42nd Session of the International Conference on Education in Geneva. Nicosia: Ministry of Education.

European Communities, Task Force on Human Resources (1990). Continuing Vocational Training Statistics in EC Member States: Comparisons. Brussels: Commission of the European Communities (Unpublished draft, January 15, 1990).

Finland, Ministry of Education (1990). *Developments in Education 1988-1990 in Finland.* Report by the Ministry of Education to the 42nd Session of the International Conference on Education in Geneva. Reference Publications 15. Helsinki: Ministry of Education.

Houtkoop, Willem and Felix, Charles (1990). *Volwasseneneducatie in Europa.* Utrecht: RVE adviescentrum volwasseneneducatie.

Italy, Ministry of Education (1987). *Education in Italy.* Rome: Ministry of Education.

Kairamo, Kari (ed.) (1989), *Education for Life: A European Strategy.* Butterworths: The Round Table of European Industrialists.

Kerr, Clark (1990). The American Mixture of Higher Education in Perspective: Four Dimensions. *Higher Education,* Vol. 19, pp. 1-19.

Mincer, Jacob (1989). *Human Capital Responses to Technological Change in the Labor Market.* Paper presented at the Conference on Economic Growth at SUNY, Buffalo, New York, May 26-27, 1989.

Netherlands Ministry of Education and Sciences (1989). *Richness of the Uncompleted. Challenges Facing Dutch Education* (Reviews of National Policies for Education, The Netherlands Report to OECD). The Hague: Netherlands Ministry of Education and Sciences.

Norway, Ministry of Education and Research (1990). *Development of Education: 1988-1990.* National Report of Norway to the 42nd Session of the International Conference on Education in Geneva. Olso: The Norwegian Ministry of Education and Research.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1990a). *Communique.* Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, Paris, 17th and 18th November, 1990. Document SG/Press(90)69. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1990b) *OECD Employment Outlook 1990.* Paris: OECD.

Poland, Ministry of National Education (1990). *The Development of Education Within 1989-1990.* Report to the 42nd Session of the International Conference on Education in Geneva. Warsaw: Ministry of National Education.

Postlethwaite, T. Neville (1988). *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education.* Oxford: Pergamon Press.

Statistics Sweden (1990) *Personalutbildning 1975-1989* Orebro and Stockholm: Statistics Sweden.

Tuijnman, Albert (1989). *Further Education and Training of the Swedish Labour Force.* Paris: OECD, Directorate for Social Affairs, Manpower and Education.

Tuijnman, Albert (1990). Recurrent and Alternation Education. In: Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (eds), *The International Encyclopedia of Education* Supplementary Volume II (pp. 510-513). Oxford: Pergamon Press.

Turkey, Ministry of National Education (1990). *Development of Education 1989-1990.* National Report of Turkey to the 42nd Session of the International Conference on Education in Geneva. Ankara: Ministry of Education.

Unesco Institute for Education, UIE (1983). *Report of an International Meeting of Experts on the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects*. Hamburg, UIE, May 2-6, 1983.

ANALYSE DES TENDANCES CARACTERISTIQUES DES TRANSFORMATIONS DE LA DEMANDE EN EDUCATION DES ADULTES DANS LES SOCIETES INDUSTRIALISEES

Paul Bélanger
IUE, Hambourg

Dans les sociétés industrialisées, on constate une même tendance: le champ diversifié de l'éducation des adultes devient le principal secteur de croissance des systèmes éducatifs.

La demande globale d'activités de formation provenant de la population adulte (c'est-à-dire, des individus qui ont déjà quitté l'école depuis plus d'un an) est en montée depuis plus de trois décennies. Et cette demande semble appelée à croître encore davantage. Je dis bien *la demande* et non *la réponse*, c'est-à-dire les différentes activités d'éducation offertes aux adultes et destinées à rencontrer cette demande sociale. La réponse à cette demande, soit la définition particulière des possibilités d'apprendre et les contextes intitutionnels, publics ou privés, de formation est une toute autre affaire.

L'analyse des mutations en cours de la demande éducative, de sa formation et de sa signification selon les milieux sociaux, tout comme l'étude de certaines contradictions dans la réponse apportée par un nombre croissant d'agents de formation, permettront, tout au long de ce texte, de déceler certaines questions et objets importants de recherche en éducation des adultes.

Au delà du phénomène concret des activités d'éducation des adultes et des expériences d'apprentissage tel que vécues, il faut, aux fins d'analyse, distinguer et construire, à titre d'objets de recherche, d'une part la *demande* éducative - soit les aspirations, les valeurs et les intérêts portés par les différentes populations adultes - et d'autre part la *réponse* offerte, c'est-à-dire les définitions particulières et les institutionnalisations singulières des occasions de poursuite de la formation. La première bien que conditionnée par la seconde lui est antérieure théoriquement et doit être analysée comme telle eu égard à ses conditionnements socio-culturels mais d'abord en rapport à ce qu'elle signifie comme aspirations des différents milieux sociaux, comme demande sociale. D'où notre choix délibéré, quant aux catégories d'analyse, de substituer la notion de "réponse" à celle de l'"offre"[1], afin précisément

[1] Notons que P. Bourdieu a proposé une analyse sociologique d'activités similaires (loisirs et sports) en utilisant les catégories de la demande sociale et de l'offre: cf Bourdieu 1978.

de replacer les possibilités organisées et circonstanciées d'apprendre, c'est-à-dire la réponse, en second temps logique par rapport aux divers attentes et projets des divers groupes sociaux qu'elle est censée rencontrer. Les activités recensées d'éducation des adultes, du point de vue de l'analyse, sont le lieu de tension, le résultat de la confrontation entre les deux. Se posent alors en séquence théorique les deux questions de savoir premièrement quels sont les projets éducatifs des divers groupes sociaux, lesquels sont fortement imbriqués à l'intérieur de projets sociaux plus globaux, et deuxièmement selon quels processus et quelles déterminations sociales les adultes des divers milieux participent ou non aux différentes formes plus ou moins institutionnalisées d'éducation des adultes.

La demande de formation

Les facteurs d'accroissement et de diversification de la demande d'éducation des adultes, c'est-à-dire les attentes et intérêts des divers groupes à l'égard de la poursuite de la formation, sont d'ordre démographique, économique et socio-culturel.

1. Les changements démographiques

Dans tous les pays industrialisés, la tendance est la même: alors que la clientèle étudiante régulière jeune plafonne ou commence à diminuer, le nombre d'adultes participant à des actions de formation tend à s'accroître (Statistiques Canada 1983; Abrahamsson 1990; voir aussi les travaux d'Alan P. Wagner en 1983 aux USA) et commence même dans certains cas à dépasser en nombre la population étudiante régulière[2].

1.1 *Le vieillissement de la population*

La transformation des rapports démographiques entre les groupes d'âge, soit la baisse relative des jeunes d'âge scolaire par rapport à la population adulte et l'accroissement de la population âgée, implique déjà un accroissement de la clientèle potentielle de l'éducation des adultes. D'ailleurs la baisse de la clientèle scolaire en formation initiale face à la hausse simultanée de la demande de formation continue pose des problèmes nouveaux encore peu étudiés comme celui par exemple de l'utilisation des adultes comme clientèle de remplacement pour pallier à la baisse de la population

[2] Statistiques Canada (1985), tableau 8. Ces données de l'année 1983-1984 sous-estiment la réalité étant donné que seuls les cours crédités sont ici pris en compte. Voir aussi Paquet (1987: 121-181).

étudiante régulière et à la crise du surplus de personnels enseignants[3].

Notons aussi que la population active ne constitue plus qu'une faible majorité de la population adulte, une majorité d'ailleurs décroissante en raison de la prolongation de la période de formation initiale, de la gestion actuelle de la réduction du nombre total des heures travaillées dans une société[4], de la baisse de l'âge de la retraite et de la hausse de l'espérance de vie. Et les demandes de formation continue non reliée au travail augmentent dans la même proportion. Or ces adultes qui ont quitté le marché du travail sont encore fort "actifs" et ont plus de vingt ans devant eux. Ils constituent déjà une partie importante du contingent de la clientèle étudiante adulte ainsi appelée à croître considérablement.

Cette population est porteuse de projets spécifiques de formation, mais là aussi de projets conditionnés par une distribution inégale du capital économique et du capital culturel valorisé par l'institution scolaire.

On connait encore mal les populations adultes qui participent aux diverses formes de formation ultérieure et il est important que des études nouvelles soient faites depuis les enquêtes des années "60" aux USA (Johnstone and Rivera 1965), des années "70" menées par la NIAE (1970) en Grande Bretagne et au Canada plus récemment (Statistiques Canada 1983). Or ces populations adultes se différencient selon des traits caractéristiques qu'il est important de souligner en raison de leurs conséquences sur les transformations de la demande, à savoir l'éclatement du modèle prédominant des cycles de vie et en conséquence de celui de l'éducation permanente, soit le modèle ternaire: "formation initiale" - "alternance travail-formation" - "retraite". C'est que le temps "libéré" ouvert à la formation est inégalement distribué et répond à une variation des conditions de vie et de travail ainsi que d'environnements culturels.

1.2 *La désynchronisation du modèle d'éducation permanente*

La réalité observée est bien loin du modèle ternaire proposé dans le discours classique sur l'éducation permanente: une phase d'éducation initiale prolongée, préparatoire à

---

[3] Il faut expliquer dans ce sens la tendance des années "80", dans certains pays comme le Canada et les USA, à l'intégration de l'éducation des adultes comme mode de gestion à court terme du surplus d'enseignants dans les filières d'enseignement régulier. Voir Bélanger et Kayembe (1987).

[4] Cette question est cruciale de savoir comment chaque société gère l'accroissement de la productivité et quel choix on y fait premièrement entre l'augmentation de la production de biens et services *et* le maintien du niveau de production nationale en diminuant les heures travaillées, et deuxièmement, entre le maintien de la durée de la semaine de travail des emplois disponibles (accompagné de programmes d'aide aux personnes chômeuses) *et* le partage du travail rémunéré. D'un côté la Suède où quatre adultes sur cinq ont un emploi et où on constate un taux de participation des femmes de 77%, de l'autre les Pays Bas où seulement quelque 50% ont accès à un emploi rémunéré, avec un taux de participation des femmes au marché du travail de 39%. Voir Myles (1990).

une vie professionnelle marquée par une alternance travail-formation, et enfin le repos mérité : la retraite-loisirs culturels. Ce modèle décrit peut-être la situation de certains de ceux qui, dans le marché du travail primaire, bénéficient encore de ce statut privilégié qu'est un emploi stable et une vie professionnelle en promotion ininterrompue. Mais l'"éducation permanente" que connaissent et pratiquent les divers groupes sociaux diffère beaucoup de ce modèle.

Les jeunes

Les jeunes issus des filières abrégées de formation et qui à la sortie de l'école végètent jusqu'à trente ans dans des emplois précaires et le chômage, connaissent un tout autre cheminement éducatif: un parcours marqué par une double discontinuité où éducation et travail alternent de façon bien aléatoire : interruption fréquente du travail et discontinuité de la qualification entre le métier appris et le métier exercé. Les besoins, les conditions et le contexte culturel de formation de ces milieux sont bien spécifiques, sans compter que ces jeunes adultes sont à une étape cruciale pour la poursuite de leur cheminement éducatif[5].

Les femmes

Les femmes, elles aussi, ne peuvent s'identifier au modèle dominant d'éducation permanente, elles qui doivent, en raison de la division actuelle des rôles, s'absenter plusieurs années du marché du travail pendant que leurs collègues alternent travail et formation au moment le plus propice à leur promotion professionnelle. Une tendance se dessine: les congés-maternité pour les femmes[6] et les congés-formation pour les hommes! Bien spécifiques sont les conditions de formation continue et les demandes de ces femmes qui reviennent sur le marché du travail et tentent de surmonter les désavantages du modèle prédominant d'éducation permanente, sans mentionner les ghettos d'emplois et de formation. La situation des femmes responsables de famille monoparentale, cette nouvelle "underclass", crée aussi des exigences particulières quant a l'alternance travail-formation-role familial.

Les travailleuses et les travailleurs âgés

Le modèle classique de l'éducation permanente correspond aussi bien peu à la réalité des travailleurs âgés victimes de fermetures d'usines ou de la reconversion industrielle, eux qui à 50 ou 55 ans doivent subir un intermède tragique de cinq à dix ans de pauvreté avant de toucher une pension déjà grevée par les dettes accumulées. On assiste en effet dans tous les pays industrialisés, sauf au Japon et en Suède, à "une

---

[5] Voir Tuijnman (1989) et son analyse sur la période critique que les premières années postérieures à la formation initiale constituent pour déterminer le modèle de participation ou de non-participation aux formations ultérieures, tout au long de la vie.

[6] Même en Suède où on constate que les "child leave" sont pratiquement pris presqu'entièrement par les femmes,

transformation rapide du calendrier de la sortie définitive d'activités"[7]. Les repères chronologiques du modèle d'éducation permanente sont brouillés par la mise en place de stratégies d'entreprises de sortie du marché du travail basées sur la fonctionnalité, c'est-à-dire, sur la capacité de travail et de rentabilité des investissements de requalification (Myles 1990). On peut prévoir que cette tendance sera encore plus marquée en Europe de l'Est dans le contexte des transformations rapides de ces économies. Or les besoins de formation de ces exclus du marché du travail ne se situent pas dans la séquence prévue travail-retraite et ne sont pas de l'ordre de la préparation culturelle à la retraite tel que cela se passe dans les organisations syndicales opérant dans le marché du travail primaire.

De telles différences et contradictions au sein de la population active risquent de conduire à des conflits marqués par la segmentation (le dualisme) du marché du travail, par des modèles très différents d'alternance travail-formation et de sorties (volontaires ou forcées, temporaires ou définitives) entre les hommes et les femmes et selon les catégories socio-professionnelles, ainsi que par la brisure de la séquence travail-retraite chez certains groupes de salariés dans les secteurs économiques en déclin.

Cette désynchronisation de l'éducation permanente selon les groupes sociaux constitue un objet de recherche encore peu exploité.

La croissance et la diversification de la demande d'éducation des adultes n'a donc pas que des causes démographiques.

2. Certains indices économiques d'accroissement et de diversification de la demande

Premier indice de la croissance de la demande: la formation continue est devenue depuis 1985 un enjeu, un sujet d'actualité économique.

Les besoins de formation professionnelle continue, d'adaptation de la main-d'oeuvre et de recyclage sont devenus, au cours des toutes dernières années, des enjeux politiques occupant la manchette des journaux en Europe comme en Amérique du Nord. Ainsi en est-il des thèmes de l'ouverture des marchés, de la productivité, des demandes pressantes pour un accroissement des activités d'adaptation et de qualification de la main-d'oeuvre[8].

---

[7] "Les taux d'activités masculines du groupe d'âge 55-64 ans ont chuté entre 1970 et 1985 de 75% à 50% en France, de 80% à 53% pour les Pays Bas, de 82% à 58% pour la RFA et de 80% à 60% pour les Etats-Unis." (Guillemard 1988)

[8] Ce thème est au coeur des débats à la Communauté Européenne où on vient d'adopter, en juillet 1990, un important programme (ECU 24 milion pour quatre ans) de recherche et développement dans le champ de la formation professionnelle continue. Au Canada, les deux comités nationaux créés au cours des dernières années sur l'adaptabilité de la main d'oeuvre et la productivité, les comités Macdonald et

On le constate, la compétition et la recherche d'une plus grande productivité accéléreront très certainement le rythme de changements dans les structures et les processus de production et tendront à accroître significativement la demande de formation professionnelle continue. Dans certains pays de l'Europe de l'Est, on risque d'assister à une véritable explosion de la demande de formation ultérieure.

Un deuxième indice économique de la croissance de la demande d'éducation des adultes est l'impossibilité de renouveller à un rythme suffisant la qualification de la main d'oeuvre par la seule arrivée des jeunes sur le marché du travail. Certains chercheurs (OCDE-CERI 1990) croient même qu'en raison de cet indice, la décennie "90" sera celle de la formation continue. En effet au rythme actuel de renouvellement de la main d'oeuvre, il faudrait attendre 20 à 30 ans pour relever significativement le niveau de qualification de la population active par la seule voie de la formation initiale. D'où une pression accrue, patronale, syndicale et gouvernementale, pour une intensification des efforts de recyclage et de perfectionnement auprès des adultes en emplois.

La tendance actuelle vers des économies "knowledge intensive" accroîtra la pression pour l'adoption, aux niveaux micro et macro, de politiques de développement des ressources humaines, et donc d'éducation et de formation continue (OCDE 1989). Vu d'un côté, le besoin urgent d'une hausse des qualifications et, de l'autre, le cycle trop long du renouvellement intergénérationnel des compétences, l'éducation des adultes tend à devenir un enjeu économique important. Toutefois, une telle pression pour accroître la demande de formation ne conduit pas nécessairement à une "économie générale" de la formation continue qui soit ouverte à l'ensemble de la population active: les travaux en France de Claude Dubar le montrent bien, mais des enquêtes similaires s'imposent dans des pays où une politique de plein emploi a été mise de l'avant.

Troisième indice économique : la recherche d'une plus grande flexibilité de la main d'oeuvre pour pouvoir modifier plus rapidement les séquences de production, pour changer les produits et services et les adapter aux demandes, pour introduire de nouvelles technologies. A cette fin on constate une première tendance patronale qui mise sur une politique de flexibilité *externe* de la main d'oeuvre : mise à pied, travail temporaire, sous-traitance, etc. On s'aperçoit maintenant des coûts sociaux élevés de cette stratégie. Une deuxième tendance consiste à préconiser une flexibilité *interne* ou dite "dynamique" misant sur le recyclage et le perfectionnement de la main d'oeuvre en place. Le mouvement syndical des pays industrialisés s'oppose fortement aux politiques de flexibilité externe ou statique et préconise une politique active du marché du travail[9]. Cette dernière tendance est évidemment porteuse d'un nouvel

---

DeGrandpré ont tous deux recommander en priorité de promouvoir la formation continue des personnes en emplois.

[9] voir par exemple le présent débat sur la charte sociale européenne dans l'Europe des 12.

accroissement de la demande de formation professionnelle continue, et de sa diversification selon les champs d'activités, les types d'apprentissage et les niveaux de qualification. Encore faudrait-il bien analyser la signification par rapport à la segmentation du marché du travail de l'émergence de différentes politiques de formation selon les clientèles : offre ouverte à la majorité supérieure de la structure d'emplois et offre "liée" à la poursuite d'allocations pour les personnes en chômage ou sur le bien-être social.

Se pose ici la question de l'impact réel des congés de formation. Quelle est l'utilisation des politiques de congé-éducation-payé par les différentes catégories socio-professionnelles ? Dans la plupart des pays de l'Europe de l'Ouest, on a adopté de telles politiques suite à l'adoption par le BIT, il y a vingt ans, de la Convention sur les congés-éducation-payés. Il est alors possible maintenant de mieux évaluer l'impact d'une telle mesure, en tenant compte des transformations de marché du travail, de la tendance à sa segmentation, de la mise en place d'autres mécanismes, etc.

3. Les facteurs socio-culturels

La montée de la demande actuelle en formation ultérieure provient pour une bonne part des pressions économiques notées plus haut et de l'aspiration des adultes à améliorer leurs conditions de travail, à obtenir une promotion, sinon simplement à préserver leur emploi. Mais bon nombre de femmes et d'hommes ressentent aussi le besoin de se former pour mieux exercer leurs responsabilités sociales, par intérêt culturel, par recherche de croissance personnelle, par besoin d'une attitude créatrice face à l'organisation du temps libre de plus en plus long, par nécessité ressentie de s'outiller pour participer plus activement dans tel ou tel mouvement associatif[10]. Le sondage connu fait par Statistiques Canada en 1983 sur la motivation exprimée quant à la participation à l'éducation des adultes montre que, dans 50% des cas, il s'agit de besoins d'ordre non professionnel. Sans compter que les motivations sont complexes et que l'intérêt de suivre une session de formation professionnelle déborde souvent son seul rapport au travail, et vice versa.

Deux tendances majeures sont à souligner ici pour saisir l'évolution des demandes de formation non reliée au travail : premièrement le caractère cumulatif des pratiques de consommation culturelle et deuxièmement l'implosion du travail comme lieu majeur de définition des besoins.

---

[10] Des recherches s'imposent pour creuser les relations entre société civile et éducation des adultes.

3.1 *Le caractère cumulatif des pratiques de consommation culturelle*

La formation socio-culturelle, la vulgarisation scientifique, l'apprentissage d'une deuxième et troisième langue, la participation à une recherche-action sur l'histoire de sa région, la formation offerte dans le cadre de mouvements sociaux (écologiques, féministes, etc.), l'inscription à une université du troisième âge... voilà autant d'activités qui se développeront au fur et à mesure de l'élévation du niveau d'instruction de la population adulte.

Plus le niveau de scolarité monte au sein d'une population, plus le taux de participation aux activités socio-culturelles et éducatives tend à augmenter. En effet les indicateurs statistiques portant sur les activités socio-culturelles pratiquées hors de la maison indiquent une hausse générale dont l'importance varie selon les milieux. Ainsi en est-il par exemple de l'accroissement du pourcentage d'usagers des bibliothèques publiques[11]. Notons toutefois que des enquêtes récentes sur les habitudes de lecture en France tout en indiquant, de 1973 à 1988, une hausse générale de 14% quant à l'achat de livres et de 3% en matière de fréquentation des bibliothèques, soulignent aussi des baisses dans certains types d'agglomérations et dans certaines classes d'âge (cf Ministère de la culture 1990). Ces nouvelles donnés, sans contredire globalement la corrélation entre le niveau de scolarité initiale et les pratiques culturelles, indiquent l'importance de poursuivre les recherches en ce domaine pour nous donner un portrait plus différencié, seul capable de permettre la formulation de politiques et de programmes adéquats.

Or les enquêtes sur la participation à l'éducation des adultes montrent aussi qu'il s'agit là d'un phénomène cumulatif. Plus on est scolarisé, plus on tend à participer à des activités culturelles ; et plus on tend à participer à de telles activités, plus on participe, à l'intérieur de celles-ci, à des activités d'éducation continue.

Prenons l'exemple des médias électroniques et de l'imprimé. Contrairement à certaines prédictions des années "60", la tendance prévue à la substitution d'une civilisation de l'audiovisuel à une civilisation de l'écrit ne se vérifie pas. On assiste plutôt, à l'intérieur de modèles propres aux divers milieux sociaux, à un renforcement mutuel des pratiques de consommation culturelle. L'achat de livres, la lecture des journaux, la fréquentation des bibliothèques sont en rapport étroit avec la fréquentation du cinéma, l'écoute des chaines culturelles, l'achat de disques et cassettes, la fréquentation des expositions et... la participation à l'éducation des adultes.

C'est là un important constat révélateur de l'accroissement prévisible de la demande en éducation des adultes dans un monde de plus en plus scolarisé. Mais c'est là aussi une tendance tragique en raison de la preuve par le contraire de ce

---

[11] Dans un pays comme le Québec, le pourcentage de la population adulte qui fréquente les bibliothèques publiques (selon les statistiques officielles) est passé de 6.4% en 1960 à 12.4% en 1970% et 20% en 1985, soit une hausse peut-être plus rapide que dans d'autres sociétés en réponse sans doute au retard significatif de ce service culturel dans cette région du Canada.

constat, c'est-à-dire, en raison du pourcentage important de personnes marginalisées des sociétés industrialisées, marginalisées par leurs conditions socio-économiques mais aussi, et c'est relié, par leur faible maîtrise de la communication écrite et le caractère limité de leur formation scolaire initiale, laquelle constitue le facteur déterminant de participation à l'éducation des adultes. Je fais évidemment référence ici à l'analphabétisme dit fonctionnel (voir bibliographie de Giere et Hautecoeur 1990). Nous observons, dans les sociétés industrielles, une brisure entre d'une part la majorité qui, sous l'impulsion d'une formation initiale prolongée, a déjà décollé et participe de façon récurrente à des activités de formation continue, et, d'autre part, les 20-25-30%[12] de la population adulte qui demeure pris dans l'engrenage de la pauvreté, de la sous-scolarisation, du travail précaire et de la marginalisation sociale. On tend certes à accroître les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes, mais on le fait encore à un rythme insuffisant pour simplement compenser le nombre de jeunes qui sortent de l'école encore fonctionnellement analphabètes. Et cela partout dans le monde. Seuls varient les pourcentages d'une même tendance à la hausse du nombre actuel d'analphabètes, soit un milliard. L'UNESCO qui parle à ce propos d'une "priorité absolue" traduit ainsi la convergence entre une demande sociale de plus en plus fortement exprimée et une reconnaissance par les gouvernements et les agences multilatérales[13] de la nécessité de politiques actives de main d'oeuvre, de développement des ressources humaines. Toutefois l'incapacité ou la difficulté de lire et d'écrire ne signifient pas l'incapacité ou la non-poursuite de la formation. Elle ne conduit pas non plus automatiquement à l'exclusion sociale et culturelle des 20% ou 30% de la population chez qui on a observé un manque de maîtrise de cet outil de communication qu'est l'écriture: ce serait faire fi des formes orales de transmissions et d'apprentissage, de la complémentarité des qualifications dans les équipes de travail, autant de sujets encore peu étudiés.

Bref, le caractère cumulatif des pratiques de consommation culturelle et leur corrélation serrée avec la durée de la formation initiale indique deux tendances apparamment contradictoires: premièrement l'accroissement de la demande de formation continue de la part de la population adulte scolarisée elle-même en croissance, et deuxièmement, chez les moins qualifiés, leur exclusion de ces programmes, une tendance que risque de produire toute organisation générale de formation qui ne prendrait en compte les effets de renforcement de la distribution inégale de la formation initiale.

---

[12] Les enquêtes menées aux USA, au Canada, en France, en Australie, au Royaume Uni concluent en ce sens (voir Barton et Hamilton 1990).

[13] voir la Déclaration "Education pour Tous" adoptée par la Conférence de Jomtien organisée conjointement en mars 1990 par la Banque Mondiale, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF.

3.2 *Deuxième facteur socio-culturel de l'accroissement et de la diversification de la demande de formation ultérieure: la perte de la centralité du travail*

Le travail comme activité différenciée, institutionnalisée sous la forme du salariat, marquée par une division et une spécialisation, est un phénomène récent datant du XIX siècle. A cette époque où Zola écrit son *Germinal*, le travail occupait tout l'espace de la rude existence des classes ouvrières, sauf celui strictement nécessaire à la reproduction. Dans la société industrialisée d'aujourd'hui, nous sommes bien loin de ces semaines de 72 heures, sans vacances ou presque. En 1990 en Allemagne, on vient de négocier la semaine de 35 heures. Le temps passé au travail est rongé de tous les côtés : arrivée plus tardive sur le marché du travail, baisse de l'âge de la retraite, prolongation de la durée des congés annuels y compris pour fins de formation, réduction de la semaine de travail, sortie involontaire du marché du travail, etc. La tendance à une réduction du temps de travail rémunéré par rapport au temps hors travail est connue.

Mais il y a plus en cela qu'une simple affaire d'accroissement du temps libre, de l'avènement d'une "civilisation de loisirs". Le travail est surtout en voie de perdre son importance comme fait social central définisseur des situations, des conflits moteurs des sociétés, des intérêts, des comportements culturels (Offe 1985, surtout chap. 5, p. 129-150).

Par exemple, la seule connaissance de l'occupation et du rapport au travail ne nous permet plus comme auparavant de prédire le comportement électoral, la participation aux activités de loisirs ou à l'éducation des adultes. Pour prévoir la population étudiante adulte, pour saisir ses attentes, il faut savoir bien plus que la géographie des occupations du milieu visé. Il faut aussi connaître l'âge, le sexe, le statut marital, l'appartenance ethnique, les participations associatives, les loisirs.

On pourra de moins en moins saisir l'évolution de la demande de formation continue, sans être attentif aux tendances sociales nouvelles relativement autonomes du monde du travail , le mouvement écologique, le mouvement féministe, les mouvements pour la paix et la solidarité, la participation à des activités cherchant à approfondir la réalité des rapports inter-personnels (rapports homme-femme, rapports parents-enfants), les mouvements du troisième âge, la revitalisation des cultures régionales, etc. C'est dans ce sens que le sociologue allemand Klaus Offe (1985), suite à Alain Touraine (1969), parle de l'implosion du travail dans les sociétés actuelles.

Les conséquences pour l'éducation des adultes sont évidentes : le milieu du travail cesse d'être le facteur central déterminant les styles et les milieux de vie. Le fait qu'on occupe tel emploi, qu'on travaille dans tel secteur économique en mutation génère certes des demandes de formation,, mais n'est plus la seule variable déterminant la mode de vie, les intérêts, les "questions" instigatrices de projets de formation continue.

Cette demande de formation non reliée au travail va augmenter et se diversifier au cours des prochaines années, répondant en cela à de nouveaux intérêts sociaux. La montée des activités reliées aux mouvements écologiques en est un bon indice.

Conclusion

Les facteurs démographiques, économiques, politiques et culturels que nous venons d'évoquer indiquent tous une forte tendance à la hausse et à une diversification d'une demande toujours stratifiée de formation ultérieure. Le potentiel de croissance de l'éducation des adultes ne peut être nié. Et la réponse à cette demande s'accroît au même rythme.

Aux USA, comme au Canada, ce n'est plus un adulte sur quatorze comme en 1969, un sur dix comme en 1974, mais un sur cinq qui, en 1985, participe à l'éducation des adultes (Statistiques Canada 1985). Une enquête en Suède indique même qu'un adulte sur deux participe chaque année à des activités organisées de formation continue (Abrahamsson 1990).

Mais on sait encore peu de choses sur l'impact réel de cette croissance et de cette diversification dans les divers groupes sociaux. Comment se produit cette demande? Comment se forment les aspirations et les attentes? Comment se définissent les intérêts dans les différents champs de formation? Comment les agents éducatifs sélectionnent les contenus et les façons d'apprendre et comment ces offres ou réponses particulières à leur tout particularisent et déterminent la demande?

Plusieurs questions se trouvent ainsi posées à la recherche, tel que nous l'avons signalé. Trois autres interrogations devraient aussi faire l'objet d'études. Il y a premièrement celle de savoir si et comment les milieux visés participent aux prises de décision portant sur les mesures et programmes de formation dans les entreprises et les institutions, bref l'analyse politique des canaux et modes d'expression des incompatibilités ou inadéquations entre les activités et conditions offertes de formation d'une part et les intérêts et attentes des divers groupes sociaux d'autre part.

Une deuxième question importante est celle de la tendance à une réorganisation de l'éducation continue sous la forme et selon les lois d'un marché de la formation. Cette tendance très marquée au Royaume Uni et aux Etats Unis n'est pas moins présente sur le continent européen. Or, avant même de pouvoir anticiper l'impact de cette transformation sur les programmes offerts et sur la participation à l'éducation des adultes, il nous faut mieux connaître l'origine, l'ampleur et les caractéristiques propres de ces changements et de la variation observable des modèles de mixité entre programmes publics, inégalement développés ou maintenus, et les offres commercialisées.

Il y a troisièmement les enjeux d'une politique d'éducation permanente. On connait en effet peu de choses sur les processus et modèles de passage de la formation initiale à la formation en alternance. On a peu étudié les processus de non passage, c'est-à-dire, d'une formation initiale transformée, par les échecs, en "phase terminale". On connait mal ce qu'Albert Tuijnman (1990) appelle les deux cycles d'accumulation, celui du capital culturel puisé dans le milieu d'origine scolarisé,

renforcé en formation initiale et poursuivant de façon récurrente son accumulation grâce à la formation continue, et par ailleurs l'accumulation des désavantages marquée surtout par une formation primaire incapable, dans l'ensemble, de prendre prise dans l'expérience et les problèmes vécus des jeunes, éloignés de la culture scolaire, et de donner ainsi une impulsion initiale à une série récurrente d'apprentissages significatifs. On commence à peine à analyser dans cette perspective les interventions éducatives, formelles et informelles, réalisées pour contrecarrer ces désavantages cumulés[14].

Bref, la décennie "90" sera une décennie de l'éducation des adultes : une décennie de l'alphabétisation, de la formation professionnelle des adultes et de formations ultérieures non reliées au travail. Mais plus l'éducation prend de l'espace et devient décisive dans les cheminements de vie et la répartition des ressources, plus elle constitue un enjeu social dont il faut connaitre les alternatives et déceler les projets qui s'y affrontent.

Références

Abrahamsson, K. 1990. *The Expanding Learning Enterprise in Sweden.* Stockholm: Swedish National Board of Education.

Barton, D. and Hamilton, M. 1990. *Researching Literacy in Industrialized Countries: Trends and Prospects*. UIE Reports 2. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education.

Bélanger, P. et Kayembe, N.B. 1987. *L'éducation des adultes au collégial.* Québec: Conseil des Collèges.

Bourdieu, P. 1978. *Analyse socio-culturelle de la demande en matière d'activité physique et sportive*. Paris: INSEP

Giere, U. et Hautecoeur, J.-P. 1990. *Une bibliographie sélective sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés*. Dossiers IUE 3. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Education.

Guillemard, A.-M. 1988. Ageing and the Welfare State. Paper presented at symposium on "Population Change and European Society", Florence, 7-10 Dec.

Johnstone, J.W.S. and Rivera, R. *1965. Volunteers for Learning*. Chicago: Aldine.

[14] Voir par exemple les initiatives lancées dans les différents pays de la Communauté Européenne dans le cadre du programme de "Recherche action dans le Domaine de la Prévention et la Lutte contre l'Analphabétisme", en 1989 et 1990.

Ministère de la culture. 1990. *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*. Paris: Documentation Française.

Myles, J. 1990. "States, Labor Markets and Life Cycles" in A.F. Robertson, ed. *Beyond the Market Place: Rethinking Economy and Society*. Chicago: Aldine de Gruyter.

OCDE-CERI. 1990. *Human Resources Development: Education, Training and Labour Market Developments and Issues*. Paris: OCDE.

OCDE. 1989. *New Technologies in the 1990s: A Socio-economic Strategy*. Paris: OCDE.

Offe, C. 1985. *Disorganized Capitalism*. Cambridge MA: MIT Press.

Paquet, P. 1987. "Adults in Higher Education: The Situation in Canada" in Schütze (ed.) *Adults in Higher Education* (121-181). Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Statistiques Canada. 1983. *Un sur cinq*. Ottawa: Statistiques Canada.

Statistiques Canada. 1985. *Annuel*. (Cat. 81-220) sept. Ottawa: Statistiques Canada.

Touraine, A. 1969. *La société industrielle*. Paris: Denoel.

Tuijnman, A. 1989. *Recurrent Education, Earnings and Well-beings*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Tuijnman, A. 1990. "Lifelong Education: A Test of the Accumulation Hypothesis." *International Journal of Lifelong Education*

EDUCATION DES ADULTES, FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET PROCESSUS D'EXCLUSION: INTERROGATIONS ET PISTES DE RECHERCHE

Claude Dubar
CEREA, Paris

Ce papier, reprenant et prolongeant une communication faite lors de la rencontre de Hambourg, vise à soulever un ensemble de questions et à définir des pistes possibles de recherche à partir d'observations, d'études et de synthèses portant sur les problèmes de l'exclusion (ou de la réinsertion) des jeunes et des adultes dits "de bas niveau de qualification".

Ce problème semble se poser à la plupart des pays de la Communauté Européenne et susciter, de la part des Etats, des politiques relativement similaires fortement centrées sur la formation. De nombreuses études, colloques et synthèses ont été consacrées notamment aux questions du chômage, de l'insertion et de la formation des jeunes mais, comme l'indique un rapport de synthèse (CCE, 1988:1134): "l'approche communautaire nous semble pécher par son manque de cumulativité qui tient, selon nous, au fait que son programme d'études ne dispose pas d'une cohérence d'ensemble qui permette à la diversité théorique, thématique, méthodologique de ses approches de débattre et se compléter au lieu de se contenter de coexister comme elle le font actuellement".

Quant aux recherches portant sur les adultes exclus du marché du travail ou menacés d'exclusion, si elles commencent à se multiplier (Foudi, 1990), elles ne sont pas davantage cumulatives que les précédentes. Si, comme le montre bien un colloque récent (FPSE, 1990:3) "l'avenir professionnel des personnes faiblement qualifiées, ou plus précisément sans qualifications formellement reconnues, semble préoccuper aujourd'hui la plupart des pays européens", on est loin de posséder les recherches suffisantes pour cerner finement le rôle des diverses formations dans les processus d'exclusion et de réinsertion ou pour évaluer la portée des multiples expériences mises en oeuvre.

1. Un préalable non réalisé: la clarification des termes, la définition des concepts

Les conditions pour construire des comparaisons internationales en matière de formation d'adultes ne sont pas remplies. Il n'existe pas d'objet scientifique construit et de corps de concepts univoques. Chaque pays - ou ensemble de pays culturellement proches - importe dans la recherche le vocabulaire politico-administratif de sa société. Les soubassements théoriques des approches restent souvent implicites et les découpages opérés (jeunes/adultes; éducation des adultes/formation professionnelle continue; formation initiale/continue...) sont rarement justifiés théoriquement.

Une comparaison en cours entre la France et le Québec (Doray et Dubar, 1988, 1990) montre bien que les notions utilisées dans chacun des pays dépendent à la fois de la configuration des acteurs engagés dans le champ et des finalités dominantes assignées aux démarches éducatives. Les organisations internationales peuvent jouer un rôle important de diffusion d'une approche particulière qui résulte généralement d'un compromis entre celle de plusieurs pays proches (Doray et Dubar 1989). Mais il y a rarement confrontation entre les diverses appellations et mise-en-relations des théories (implicites ou non) et des notions utilisées.

Ainsi, concernant les individus de faible niveau scolaire, il serait utile de recenser les appellations données aux divers dispositifs qui leur sont destinés dans un ensemble significatif de pays. L'opposition souvent mentionnée entre des objectifs "culturels" impliquant des contenus "généraux" d'une part et des objectifs "professionnels" se traduisant par des contenus "techniques" ou "spécialisés" d'autre part, est-elle pertinente? A quelles théories de l'apprentissage et de l'organisation du travail renvoit-elle? Sur quels présupposés s'appuie-t-elle concernant les relations entre insertion "sociale" et insertion "professionnelle"?

De même, les oppositions fréquemment utilisées entre formation (scolaire) initiale/formation (non scolaire?) continue mais aussi entre jeunes et adultes sont-elles théoriquement fondées?

La référence à "l'éducation récurrente" est-elle empiriqement opératoire? S'agit-il d'un "idéal" abstrait ou de réalisations concrètes? Quelles relations les divers pays établissent-ils entre les cursus de formation scolaire, de formation post-scolaire en direction des jeunes et de formation d'adultes? Y a-t-il des correspondances claires entre les âges de publics concernés et les objectifs/contenus/méthodes des formations proposées? Quelles problématiques implicites des cycles de vie sont sous-jacentes à ces découpages? A quelles oppositions implicites renvoient-elles entre "scolarisation" et "éducation des adultes"?

Des programmes de recherche comparative sur ces questions seraient utiles pour saisir à la fois les grands paradigmes à l'oeuvre dans les diverses sociétés et les évolutions significatives au cours de la dernière période.

2. Transformations économiques et dynamiques éducatives: les relations entre formation et travail

Parmi les transformations majeures de la dernière période, la crise économique a induit des évolutions majeures dans les relations entre l'éducation et le travail. Ces évolutions touchent de plein fouet les populations faiblement scolarisées qui sont partout massivement touchées par le chômage et les nouvelles formes (précaires) d'emploi.

L'une des thèses les plus répandues et les plus solides, en économie et sociologie du travail est celle de la segmentation croissante des marchés du travail provoquant de nouvelles formes de dualisme dans les sociétés industrielles (Berger et Piore, 1980). Alors qu'avant la crise, les populations faiblement scolarisées, d'origine paysanne ou ouvrière, étaient insérées dans des emplois ordinaires (à temps plein, pour toute la vie ...) en bas de l'échelle salariale, avec la crise, elles sont exclues du "marché primaire du travail" et se retrouvent soit dans des emplois précaires soit dans des situations de chômage prolongé et récurrent. Les causes de ce phénomène tiennent aux transformations profondes de l'organisation du travail (rupture avec le taylorisme), et la gestion des emplois (sélectivité accrue, rôle de la formation comme filtre ...) et aux politiques éducatives (accroissement de la demande d'éducation, renforcement du rôle du diplôme, méritocratie généralisée ...).

Dans ce contexte, la question de l'insertion professionnelle des populations faiblement scolarisées devient un problème majeur (FPSE, 1990). Tous s'accordent à considérer que la "formation" est une dimension essentielle à la fois des processus d'exclusion et des dispositifs d'insertion ou de réinsertion (idem). Mais il n'existe aucun consensus sur les questions des conditions, modalités, contenus et méthodes des "formations" susceptibles de faciliter réellement l'insertion ou la réinsertion de ces populations.

Une première piste essentielle de recherche consisterait à faire le bilan d'expériences ayant effectivement lié la mise-en-oeuvre de formations pour ces populations avec l'évolution de l'organisation de travail et des politiques d'emploi dans les entreprises. Quelques expériences intéressantes sont analysées, en France, dans divers rapports (MRT, 1989; CEREQ, 1989; LASTREE, 1989 ...) qui montrent bien l'importance de la formation préventive de ces populations, dans les entreprises, en relation avec les processus d'innovation. Des études similaires existent dans d'autres pays qui devraient permettre des comparaisons intéressantes sur les diverses manières de prévenir l'exclusion des personnes faiblement scolarisées et d'assurer la transformation de leurs qualifications en réussissant à la fois à "élever leur niveau scolaire", à "reconnaître leur expérience professionnelle antérieure" et à les "doter de nouvelles compétences directement utilisées dans de nouveaux emplois". La question des conditions sociales et économiques de la réussite de ces formations pourrait ainsi être positivement éclairée.

Une seconde piste de recherche plus délicate consiste à faire des bilans comparatifs des dispositifs de formation destinés aux chômeurs de faible niveau

scolaire. De nombreuses tentatives d'évaluation de politiques publiques ont été menées dans divers pays aussi bien en ce qui concerne les jeunes non encore insérés (Schwartz, 1982; Dubar et alii, 1987) que les adultes mis en chômage de plus en plus longue durée (Sybille et alii, 1989). Les comparaisons et les bilans sont ici beaucoup plus complexes du fait que la configuration des acteurs impliqués varie beaucoup d'un dispositif à l'autre, d'un pays à l'autre. Les entreprises ne sont plus l'élément structurant comme dans les expériences précédentes. Le lien entre travail et formation n'existe pas encore ou a été rompu. A quelles conditions peut-on former efficacement, en dehors de l'emploi, des personnes (jeunes ou adultes) pour qui précisément l'apprentissage au travail, sur le tas (on the job training), est la forme essentielle de tout apprentissage?

Une dernière piste de recherche, plus théorique, consiste à s'interroger sur les identités professionnelles de demain et sur les dynamiques identitaires en cours dans les sociétés industrielles. Que devient l'identité ouvrière dans les nouveaux systèmes de travail et les nouvelles politiques de gestion des entreprises? Quelle identité se construit dans les nouvelles formes d'emploi marquées par la précarité, la mobilité et l'alternance entre travail/chômage/formation? Quelles conséquences ont les processus d'exclusion sur les anciennes identités issues du taylorisme? Toutes ces questions nécessitent un approfondissement de la notion même d'identité impliquant une réflexion sur les rapports travail/emploi/formation, c'est-à-dire, sur les processus de socialisation professionnelle (Dubar 1991).

3. Les parcours, trajectoires, itinéraires des diverses catégories concernées: un programme de recherche prioritaire

L'une des questions de recherche le plus fréquemment mentionées dans les synthèses économiques et sociologiques consacrées aux relations entre formation et exclusion est celle des trajectoires socio professionnelles et culturelles des populations faiblement scolarisées confrontées aux transformations des marchés du travail et des rapports sociaux. A coup sûr, des bilans des connaissances sur les itinéraires des individus en relation avec les évolutions structurelles des marchés du travail et des institutions productives et éducatives constitueraient un outil précieux pour la théorie comme pour l'élaboration des politiques.

L'analyse des trajectoires sociales gagnerait beaucoup à pouvoir s'appuyer sur des confrontations théoriques concernant les fonctionnements des divers segments du marché du travail. Quels sont les critères utilisés par les employeurs aujourd'hui pour sélectionner la main d'oeuvre et reconstitue. de nouveaux marchés internes du travail? La sélection scolaire fondée sur les diplômes généraux, les connaissances abstraites et formalisées, le volume du capital culturel hérité de l'origine sociale, est-elle généralisée à l'ensemble du "marché primaire" du travail? D'autres mécanismes coexistent-ils, fondés sur l'expérience professionnelle, l'apprentissage au travail et les

compétences construites dans l'activité? Y a-t-il hétérogénéité entre ces deux modes de formation?

Qu'en est-il des (nouvelles) trajectoires de mobilité entre les entreprises sur les marchés externes du travail? Que deviennent les "marchés professionnels" fondés sur des diplômes spécialisés, associant théorie et pratique et fortement organisés autour des branches, secteurs, "industries" sur le modèle du Duales System allemand? Sont-ils en expansion ou en crise? La polyvalence, le recentrage sur la grande entreprise, les stratégies de sous-traitance sont-ils en train de déstabiliser le modèle "professionnel" antérieur? Qu'en est-il des nouveaux marchés "localisés" de l'emploi caractéristiques du modèle du "district industriel" et impliquant des mobilités complexes fondées sur des compétences "de pointe" et des réseaux liant étroitement travail et non-travail? Que peut-on dire enfin des marchés traditionnels du travail, marchés ouverts et compétitifs selon les règles habituelles du marché? Ceux-ci sont-ils désormais source d'exclusion pour les populations les moins pourvues de capital scolaire et d'experience professionnelle? Quelles sont ces populations (immigrés, jeunes sans diplôme, femmes d'origine populaire...) et que deviennent leurs cheminements sur le marché "externe" structuré non plus par le travail mais par le chômage, les stages, les organismes d'assistance et ... l'économie familiale et informelle?

Outre cette confrontation théorique nécessaire, la synthèse des recherches empiriques les plus intéressantes sur les formes de mobilité des individus constitue également un programme prioritaire. Les enquêtes par panel se sont multipliées, dans divers pays, depuis les années soixante, certaines sont internationales et comparatives, d'autres sont nationales et représentatives, d'autres encore sont locales mais instructives. Quel bilan d'ensemble peut-on faire de ces recherches? Au delà des résultats "classiques" sur les corrélations positives entre formation et promotion, formation et investissement au travail ou formation et bien-être, comment mieux cerner les diverses formes d'apprentissage et leur efficacité respective, sur les trajectoires les plus typiques? Comment caractériser les multiples formes de mobilité caractéristiques des cycles de vie? Comment saisir les changements significatifs issus des transformations du travail et de l'emploi?

Concernant les populations faiblement scolarisées, une dernière question cruciale se pose: la problématique de la rescolarisation sous-jacente à l'idée de "deuxième chance" est-elle opératoire? En focalisant l'attention sur les "insuffisances de formation" (scolaire) ne condamne-t-on pas la majorité d'entre elles à des formes diverses de marginalité? L'idée généreuse d'éducation des adultes échappe-t-elle à ce cercle (vicieux)? Ne doit-on pas s'attacher prioritairement à faire le bilan de leurs compétences et capacités (non reconnues) et à s'interroger sur les emplois et les formes d'activité qui correspondent à ces compétences et capacités? Quelle connaissance avons-nous sur les "réussites" professionnelles et sociales des individus et groupes qui ne doivent pas leur "qualification" à l'école? Existe-t-il un programme international de recherche sur l'autodidaxie? Que savons-nous des mécanismes d'apprentissage par et dans le travail aujourd'hui?

Références

Berger, S. et Pioré, M. 1980. *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

CEREQ. 1989. *Formation continue et compétitivité économique*. Paris: Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Collection des études.

CCE. 1988. *Les jeunes face à l'emploi*. Europe sociale, supplément 6/88. Luxembourg: Commission des Communautés Européennes (CCE).

Doray, P. et Dubar, C. 1988. "Structures de la formation post-scolaire: une comparaison entre la France et le Québec". *Education permanente*, No. 92, janvier-mars, p. 39-52.

Doray, P. et Dubar, C. 1990. "Structures de la formation post-scolaire: une comparaison entre la France et le Québec". *Education permanente*, No. 103, juillet, p. 65-76.

Doray, P. et Dubar, C. 1989. "A propos de la comparabilité des systèmes de formation post-scolaire: au-delà de l'analyse sociétable". *Comparaisons internationales*, No. 5, 4ième trim., p. 46-55.

Dubar, C., ed. 1987. *L'autre jeunesse - jeunesse sans diplôme*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Dubar, C. 1991. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin coll U.

FPSE. 1990. *Formation continue et insertion professionnelle des personnes faiblement qualifiées*. Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE), Acte du colloque du 21 - 23 mars.

Foudi, R. 1990. "Le chômage de longue durée: exclusion et réinsertion", in: *L'emploi, l'entrepris et la société*. Paris: Economica.

LASTREE. 1989. *Innovations de formation et de transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Lille: Laboratoire de sociologie du travail, de l'éducation et de l'emploi (LASTREE), Université de Lille I (59655 Villeneuve d'Ascq Cédex).

MRT. 1989. *Adultes en reconversion: faible qualification, insuffisance de formation ou difficultés d'apprentissage?* Paris: Ministère de la Recherche et de la Technologie (MRT). Paris: La documentation française.

Schwartz B. 1982. *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes.* Paris: La documentation française.

Sybille, H. (ed.) 1989. *Les politiques d'emploi à l'épreuve du chômage de longue durée.* Paris: Syros.

LES ENJEUX DE L'UTILISATION DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LES PROGRAMMES DE LA REDUCTION DE CHOMAGE EN GRANDE-BRETAGNE

John Field
Université de Warwick

Les relations entre le travail et l'éducation, assez souvent étudiées en Grande-Bretagne depuis quelques années, se sont transformées vastement et rapidement entre 1973 et 1990. Et elles se sont surtout transformées dans le contexte de la politique du chômage. On peut citer comme exemple l'histoire de la "Manpower services commission" créée en 1973 par le gouvernement conservateur de Heath. Sa fonction était la gestion du marché du travail, y compris le système de formation professionnelle (surtout l'apprentissage). Au cours des années 70, la MSC a fonctionné de plus en plus comme gérant des programmes de transition au travail pour les jeunes, puis en 1978 à 1987 comme gérant des programmes pour les chômeurs, surtout pour les jeunes chômeurs. Mais suite à une nouvelle alliance entre les entreprises et l'Etat, la MSC a été abolie. Et si la MSC - instrument de la politique - est un exemple des changements rapides, les parcours et les modèles d'apprentissage sont également transformés.

En effet, la perspective dominante en Grande-Bretagne est celle du marché. Ici encore, on peut citer l'exemple de la MSC: cette commission à structure tripartite (gouvernement-syndicats-patrons) a été abolie en 1988 par le gouvernement conservateur de Thatcher, qui l'a remplacée par la "Training Commission" et plus tard dans la même année par la "Training Agency", dans laquelle les répresentants syndicaux ont été exclus après avoir refusé de soutenir un nouveau dispositif de formation pour les chômeurs adultes, le "Employment Training". Il y a quelques années, la TA a été remplacée par 80 "Training and Entreprise Councils" (TEC) sous le contrôle du patronat local. Il s'agit d'un cas évident de transfert partiel des politiques et pratiques américaines (les modèles des TEC britanniques sont les "Private Industry Councils" des Etats-Unis). Quelles sont les conséquences de tels transferts internationaux en matière de politique et de pratique de formation?

1. Typologie

Dans les sociétés modernes, on peut attribuer trois fonctions à l'éducation:

1. La fonction de séléction: l'éducation permet de distinguer les individus, de leur donner des qualifications distinctes et de les distribuer selon les rôles à exercer dans la société, qu'ils soient économiques, domestiques, politiques ou culturels.

2. La fonction de reproduction et de socialisation de la population, permettant de remplacer et d'améliorer les ressources humaines de la société, la main d'oeuvre, selon les compétences, habilités et connaissances que demandent le patronat et l'Etat.

3. La fonction d'émancipation: génération de nouvelles connaissances et habilités - en effet, la société moderne s'est développée comme projet éducatif offrant à l'individu et aux collectivités la possibilité de déterminer leur identité et de choisir des changements dans leurs situation, comportement, rapports avec les autres etc.

Pour les adultes, dans les années 90, on peut distinguer une fonction supplémentaire:

4. La fonction consommatrice: dans le contexte d'une économie de services se développe aussi un marché des consommateurs de formation continue, qui demande des services de formation et d'éducation des adultes et qui possède des moyens pour les acquérir.

Quelle fonction exercent ces nouvelles formes d'éducation des adultes envers les chômeurs? Il y a quelques études importantes sur ce sujet (par exemple, McGivney and Sims 1986; Senior and Naylor 1987; Watts and Kansel 1985), mais pour la plupart elles traitent des questions pratiques et ne poussent pas plus loin l'analyse. Néanmoins, il est clair qu'en Grande-Bretagne les fonctions de séléction et de reproduction sont les plus importantes.

Aujourd'hui, le programme le plus important pour les chômeurs adultes est celui du "Employment Training" (ET), qui en 1988 a remplacé le "Community Programme" ainsi que d'autres mesures de création d'emplois. Le but est de fournir une formation professionnelle à 600.000 chômeurs, bien qu'on ne recrute que le tiers de cet objectif (Finn 1990). Le stagiaire passe jusqu'à douze mois à acquérir une qualification approuvée par le Département du travail; pour une partie de ce temps le stagiaire reçoit "la formation dirigée" et pour une autre partie une "formation pratique" dans un chantier, un bureau ou une usine etc. On constate une double tendance vers la sélection et l'exclusion: exclusion par raison de race, de sexe, d'âge ou bien de marginalisation régionale. Le modèle britannique de formation s'est situé dans une perspective de marché; les pouvoirs appartiennent aux patronats régionaux qui contrôlent les TEC. Les phénomènes d'exclusion et de marginalisation en éducation

sont présents: par exemple, les chômeurs noirs se trouvent pour la plupart acheminés vers les cours situés dans les écoles de formation, où ils ont peu de possibilités de trouver un emploi par la suite, et les blancs vers les programmes d'apprentissage situés dans les entreprises (Finn 1990).

Bien sûr, le programme ET vise aussi le problème du taux de chômage élevé, qui constitue naturellement un défi politique majeur. ET, comme les programmes de formation pour la jeunesse, offre une formation par une "pédagogie du travail" sans toutefois que le stagiaire puisse connaître directement l'expérience du travail en entreprise (Field 1991). Pour l'Etat, la valeur de l'expérience réside en partie dans l'"apprentissage de la discipline productive" du travail.

Quant à la troisième fonction, celle de l'émancipation, il y a beaucoup de programmes; mais la plupart sont petits et limités au plan local. Par exemple, il y a peut-être 150 centres pour les chômeurs qui sont liés aux syndicats et qui offrent des programmes de formation (Forrester and Ward 1989). Au niveau national, le Département de l'éducation avait créé en 1984 un programme (nommé REPLAN), dont le but était d'encourager de nouveaux types de cours pour les chômeurs adultes. REPLAN a financé plus de 100 projets, y compris certains axés sur la création d'emplois alternatifs (par exemple, une presse collective dans le Leicestershire où les mineurs en danger ont appris à opérer les ordinateurs et "desk-top publishing" (Smith 1990). On a aussi essayé de développer une connaissance nouvelle et plus complète du chômage, qui ne touche pas seulement l'homme blanc de 20 à 35 ans, mais aussi les femmes, les autres groupes ethniques, les gens âgés.

2. Histoire

Le système britannique de formation pour les chômeurs adultes est largement structuré par les modes d'intervention de l'Etat. Depuis 1976, on constate une évolution centralisatrice par laquelle l'Etat central acquiert de nouveaux pouvoirs sur la formation (par exemple, "Education Reform Act 1988"). En même temps on trouve également un processus de décentralisation des pouvoirs vers des structures nouvelles comme les "Training and Enterprise Councils" où le patronat reçoit des pouvoirs qui se trouvaient dans le passé dans les mains des autorités locales.

Quelle est la chronologie des interventions de l'Etat? Dans les années 70 on a donné la priorité aux jeunes. Puis la visibilité politique du chômage s'accentue suite aux émeutes urbaines de 1981, reprises à Birmingham en 1985, et à la grève des mineurs de charbon de 1984-5. Dans ces années-là, le "Community Programme" (CP) fonctionnait comme simple mesure de création d'emplois; il n'y avait aucune formation professionnelle.

Les autres programmes pour les chômeurs adultes fonctionnaient de la même façon, par exemple le "Voluntary Projects Programme" (VPP). L'Etat créait des emplois à court terme, mais à long terme les chômeurs adultes se retrouvaient sans emplois et sans qualifications.

On a vu l'introduction en 1975 d'un nouveau dispositif de formation pour les chômeurs adultes, le "Training Opportunities Scheme". En 1984, le gouvernement a annoncé qu'il allait adopter une approche "plus orientée vers le marché" et relier la formation pour les chômeurs (le "Job Training Programme" et le "Wider Opportunities Training Programme") à celle pour les ouvriers en emploi. Mais le principal dispositif de formation pour les chômeurs adultes est le "Employment Training" qui a débuté en 1988. Toutefois suite au transfert des fonds et pouvoirs aux TEC, on observe en même temps une réduction de 30% des fonds absolvés au ET. Le ministère a affirmé en 1990 qu'"il est devenu clair que la formation n'est pas toujours la solution la plus appropriée aux problèmes qu'affrontent les chômeurs de longue durée" (Training Report 8 novembre 1990); mais en effet, on pourrait mieux dire que la formation n'est pas toujours la solution retenue aux problèmes que le chômage pose aux gouvernements.

Finalement, au niveau de la politique, on peut distinguer deux tendances contradictoires: d'une part un processus de centralisation-décentralisation, par exemple le remplacement de la MSC par les "Training and Entreprise Councils", et d'autre part un paradoxe typique du projet conservateur, où face à une croissance renouvellée du taux de chômage, le gouvernement, à l'écoute des voix des TEC, dirige les fonds hors du domaine de chômage vers le champ de la formation en entreprise de la main d'oeuvre en emploi. Enfin, on constate une faible participation après une résistance des chômeurs à participer aux programmes offerts, avec comme conséquence une diminution des fonds pour le ET et une discrétion augmentée pour les TEC.

Du côté des expériences alternatives on a vu quelques grandes manifestations populaires contre le chômage (par exemple "People's march for jobs"), mais les syndicats n'ont guère tenté d'organiser les chômeurs. Leurs premières initiatives indépendantes de formation datent de 1981, quand les premîers centres pour chômeurs ont été établis par le "Trade Union Congress".

Au niveau local, surtout au sein des administrations travaillistes, on a mis sur pied des programmes de formation et des stratégies alternatives de développement. A Londres ou à Sheffield, par exemple, les administrations locales ont développé des stratégies économiques locales à dimension sociale en donnant priorité aux "besoins humains", créant des emplois dans des ateliers coopératifs ou autres initiatives populaires.

En conclusion, il faut peut-être ajouter encore une fonction possible de l'éducation comme instrument du pouvoir: elle peut servir de "feuille de figue" pour masquer l'absence de programmes de réduction de chômage. Si le chômage est un instrument nécessaire pour régler le marché du travail, comment le masquer et décourager les mécontentements qu'il suscite?

3. Objets prioritaires de la recherche

Naturellement, il est difficile d'acquérir une vue d'ensemble de la recherche entreprise en Grande-Bretagne sur l'éducation des adultes dans les programmes de réduction du chômage. Les activités de recherche sont dispersées, se déroulent dans des endroits différents, et sont souvent dissimulées dans des rapports de projets difficiles à comparer les uns avec les autres. On constate aussi des recherches, qui sont plutôt des évaluations, bien que conduites de manière méticuleuse, mais pour la plupart trop "empiriciste". Les lacunes les plus importantes en recherche sont reliées aux questions suivantes posées par Béatrice Appay: Quelle main-d'oeuvre pour demain? Quelle formation pour quel travail? Quelles relations entre le travail et les sphères de vie non-économiques? (Appay 1988.)

Premièrement il faut encore faire des études empiriques sur les programmes d'éducation continue, surtout sur les programmes menés par l'Etat. En Grande-Bretagne on est en voie de redévelopper l'éducation des adultes dans une perspective de marché. Mais, il y a peu d'analyses à la fois critiques et empiriques.

Il n'y a aucune information sur la disponibilité ni sur la réalisation des qualifications professionnelles, sur la durée moyenne de la formation, ni sur les destinations des stagiaires". (Finn 1990:11)

Le Département du Travail a fait des recherches sur la formation, mais il s'agissait surtout de l'évaluation des programmes de la Training Agency. La tendance récente est d'axer la recherche sur "l'assurance de la qualité, le degré d'excellence, les méthodes... et l'analyse des marchés du travail national et local" (Training Agency 1990:1).

Nous avons besoin d'études sur les "partenaires sociaux" en Grande-Bretagne qui restent actuellement presque inconnus. On a bien d'études sur la réponse syndicale et surtout ouvrière aux dispositifs de formation ou sur le rôle des autres partenaires comme sur le marché du travail, la "Equal Opportunities Commission", les autorités locales, les organisations volontaires. Bien que ce ne soit pas une priorité on pourrait encourager encore des études de participation. Il y en a quelques-unes déjà (Training Agency 1989). Celles-ci suggèrent qu'il reste encore de grandes inégalités de participation et de qualification. Quels groupes sont les plus favorisés et quels sont les moins favorisés? Quels programmes de formation produisent les résultats les plus souhaitables, quels les moins? Actuellement, on parle de l'émergence d'une "sous-classe" - un groupe qui n'a pas participé et ne participera pas à la formation. Comment entendre la non-participation comme résistance ou comme exclusion?

Deuxièmement, il manque des études comparatives sur les conditions institutionnelles de la formation et de l'éducation des adultes. En Angleterre et en Ecosse, ce sont les collèges techniques qui constituent maintenant la principale réponse institutionnelle pour la plupart des adultes. C'est seulement au Pays de Galles que les institutions traditionnelles d'éducation des adultes demeurent importantes. Quels sont les effets culturels, financiers et politiques de ces changements institutionnels?

Troisièmement, il y a peu d'études historiques et comparées des exigences reliées aux différents emplois et des programmes de formation pour adultes. Ce secteur ne manque pas d'études sociologiques et économiques (la plupart sur les jeunes chômeurs et non pas sur les adultes), dont la majorité a conclu que l'utilisation de l'éducation des adultes dans les programmes de réduction du chômage est fortement lié aux changements dans l'organisation du travail, ainsi qu'à l'introduction de nouvelles technologies. Pour ces auteurs, la formation est un aspect du développement des politiques de flexiblité du marché du travail (Atkinson and Rees 1982; Dale 1985; Gleeson 1989). De nombreuses critiques ont été faites du nouveau dispositif de formation, qui s'inscrirait dans un processus de déstructuration des groupes professionnels et de dégradation du pouvoir ouvrier/syndical (Appay 1988: 103-4). Mais, il manque encore des comparaisons historiques. On a aussi besoin d'études du processus de développement des demandes de fonctions et de réponses institutionnelles.

De plus, rares sont les travaux dont l'horizon dépasse les frontières nationales. Quels sont les objets communs des recherches internationales?

Or ces questions communes doivent être posées sur les perspectives théoriques et les approches méthodologiques, sur certains groupes-cible (les femmes, les âgés), sur les changements dans la demande pour la main-d'oeuvre. En Grande-Bretagne les études comparées portent surtout sur une comparaison avec les Etats-Unis. Où sont les études européennes? On a peu étudié le "déficit de formation" parmi la main-d'oeuvre non spécialisée. On sait peu de choses des lois sur le congé de formation en France, en Italie et en Allemagne. Mais il faut aussi faire des études sérieuses sur les conséquences du transfert des politiques et pratiques américaines dans le contexte britannique.

Enfin j'espère qu'on dépassera les frontières de nos postulats économiques. Quels sont les rêves de vie qui formeront l'avenir? Quels sont les liens entre l'emploi et l'identité individuelle ou collective, entre le travail et la conscience sociale? Quelle place occupe le travail comme lieu de définition des valeurs et projets de formation? Qu'est-ce que devient l'éducation des adultes pour les différents groupes sociaux dans la société contemporaine?

Références

Appay, B. 1985. "Quelle main-d'oeuvre pour demain? Une étude comparative France Grande-Bretagne". *Revue française de sociologie* xxix: 81-115.

Atkinson, P and Rees, T. 1982. *Youth Unemployment and State Intervention.* London: Routledge.

Dale, R. 1985. *Education, Training and Employment: Towards a new Vocationalism?* Oxford: Pergamon Press.

Field, J. 1991. "Competency and the Pedagogy of Labour". *Studies in the Education of Adults* xxiii: 1.

Finn, D. 1990. "Employment Training - Success or Failure?" *Unemployment Bulletin* 31: 9-16.

Gleeson, D. 1989. *The Paradox of Training*. Milton Keynes: Open University Press.

Forrester, K and Ward, K. 1989. *TUC Centres for the Unemployed: Second National Survey*. Leeds: Trade Union Congress.

McGivney, V. and Sims, D. 1986. *Adult Education and the Challenge of Unemployment*. Milton Keynes: Open University Press.

Senior, B. and Naylor, J. 1987. *Educational Responses to Adult Unemployment*. Beckenham: Croom Helm.

Smith, V. 1990. *Drawing on Experience: REPLAN Projects Review*. Leicester and London: National Institute of Adult Continuing Education and Further Education Unit.

Training Agency. 1989. *Training in Britain: the Amin Report*. Sheffield: Training Agency.

Training Agency. 1990. *Research Annual Report*. Sheffield: Training Agency.

Watts, A. and Kansel, E. 1985. *Adult Unemployment and the Curriculum: A Manual for Practitioners*. London: Further Education Unit.

ACCESS TO EMPLOYMENT OF UNEMPLOYED YOUNG PEOPLE: REQUISITES AND PREREQUISITES

Saul Meghnagi
Institute of Economic and Social Research (IRES), Rome

1. Vocational Qualifications and Academic Disciplines

In the course of recent years, several investigations, with different disciplinary approaches, have been gradually solving the problems related to the building of various vocational competences and have drawn attention (for references, cf. Glaser and Farr, 1988) to the lack of connection between the themes related to disciplinary knowledge, and those peculiar to action in a given context and organized reality.

A concept of vocational work, beyond the relationship between "knowledge" and "know-how" as isolated entities, introduces some problems concerning the logical and psychological sequence to be followed in defining the connection between the services required by a given activity, the necessary competences, the contents of knowledge, the congruency between basic general knowledge and the specific operational interventions.

Vocational qualification activities often do not cross the limits of separate disciplinary areas, despite interdisciplinary hypotheses, whereby didactic proposals, both theoretical and practical, are related to data and information going beyond the boundaries between disciplines in the attempt to draw different contributions together for the solution of real problems.

To this end, the necessity of linking two different questions has been already pointed out (Tornatore, 1978): on the one hand, consolidated disciplines and, on the other, areas of knowledge not formalized or not yet structured into specific disciplinary fields. To obtain a real relationship among disciplines, a considerable degree of development is required. Every discipline, in fact, sets its own conceptual structures, methodologies and research techniques, which are continually exposed to change. Disciplinary progress itself, while promoting specialism, increases, in fact, the opportunity for convergence and leads to changes in disciplinary articulations, new delimitations of fields, distinctions which did not exist before, new theories, and abandonment of distinctions which were previously accepted: hence, the necessary distinctions between scientific knowledge - in its articulations into disciplines - and knowledge of different types, outside any specialized discipline.

This knowledge, whose incidence on the transformation of ways of thinking peculiar to "common sense" tends to reject the division of scientific knowledge into compartments, and is mostly connected with extrapolations, generalizations, censure of theses which had initially developed within the context of single disciplines.

In examining vocational competence, therefore, a permanent dialectic takes place among components that are:

- dependent on knowledge having a disciplinary connotation and tending to maintain a firm peculiarity - even when the recourse to other disciplines occurs - as to themes and problems whose solutions are not always related to formalized knowledge;
- linked to actual problems requiring, for their solution, the contribution of several cognitive resources, beyond all disciplinary contraints.

So, vocational competence can be described as a complex and articulated set of skills and abilities, as the result of an integration between theoretical aspects, linked to disciplinary contents, and a re-processing of actual experience.

The problem put in these terms is not, however, simple: the presence of research trends strongly conditioned by the specializations existing among different disciplines and within similar disciplines offers narrow margins to the growth of professional knowledge in progressive and coherent forms. On the other hand, pedagogy, which from the didactic point of view could provide indications, owing to its historical evolution, methodologies, fields of investigation, experience and well-established practice, refers prevalently and gives priority (Corda Costa, 1981) to learning processes in the school, and emphasises the topics connected with the transmission of disciplinary knowledge at the development age; it is also a field of action that has only recently seemed open to the analysis of knowledge acquired in other contexts and with other subjects.

To reduce competence to notions exclusively linked to branches of learning appears thus to be highly restrictive.

The definition of simple performances, as the basis for testing vocational competence, appears to be useful, as it is founded on actions defined in the procedures connected with the accomplishment of a task; but it is not sufficient for testing capacity in decision and choice - behaviour that, although linked to precise results, can hardly be foreseen within an ordered process of execution and in relation to items of formalized knowledge.

For this reason, vocational competence, considered with regard to the organized area where it takes place, has to be examined in strict relation to analytical capacity, comprehension, and impact on the area itself. Thus, it appears susceptible of growth, in different forms and places not necessarily intended for training.

Learning (Visalberghi, 1988) is often considered as an effect of teaching. Actually, the relationship between teaching and learning processes is much more complex, and places, occasions and learning procedures may have absolutely nothing to do with

teaching. Learning is always an automatic discovery of something. Only as an exception is it an effect of intentional teaching. It is also the outcome of a constant activity of individual autonomous discovery. Almost all that is learned is, indeed, acquired under forms of auto-organization of more and more complex motor-sensory behaviours, operating at a concrete and symbolic level, more or less socialized, more or less emotionally involved, more or less generalizable in hypothetical-deductive systems. Much of this process, independent of intentionally imparted teaching, is based on the utilization of materials drawn from one's own environment, including visual and verbal materials of a social origin, according to the individual's internal laws of development, his tastes, curiosities, interests.

This approach to the problems of intellectual, cognitive and vocational development does not underrate the importance of intentional, programmed, formalized teaching, such as is given in view of precise objectives. What must be stressed is the fact that there cannot be any acquisition of knowledge unless it is founded on previous learning, linking new knowledge to old.

2. Development and Control of Knowledge

Vocational qualification is the result of a close interweaving between experience acquisition and knowledge necessary to face situations and working conditions often susceptible to changes in the course of time. Thus, the investigation of the numerous forms of knowledge processing appears to be suggested (Meghnagi, 1986), with regard to previous experiences, situations and forms through which everyone confronts himself with knowledge.

Another question, considered as central to any educational plan, is the relationship between "knowledge" - understood as cultural and scientific contents of a systematic character - and "cognition", taken as the general and specific formalities in processing information.

Both these aspects suggest the contextual consideration of:

- *the significance of knowledge processing instruments:* linguistic, mathematical, logical resources governing knowledge development are decisive for the growth of both subject knowledge and the individual's cognitive resources. These instruments are also characterized by their different possible uses and play a central mediation role between contents variously dealt with in investigations and differently applied in vocational use;
- *relevance of contents:* general and working experience contexts are particularly significant as regards the information adults receive and acquire. The situations where this generally happens either are not dealt with in specific disciplines or are treated in a way very distant from real situations. Thus, contents play a double role, as object of knowledge and medium of cognition, in the past through a variously received experience, in the present through the formalization of the educational situation;

- *cognitive styles:* they are strongly tied to affective dispositional variables as well as to cognitive variables upon which organization structures and knowledge processing are founded; it must also be added - as for cognitive styles - that individual aspects are often particular and different from one person to another, also with regard to maturity levels. The ways in which vocational competence is built, bears upon the ways in which it is carried out, among other things, the whole action of the subject in the organization he acts in.

As regards especially the latter aspect, we can observe that, if the progressive growth of knowledge takes place through analytical procedures, and the processing and transformation of experience, the acquisition of new notions appears to be the result of gradual construction where both quantity and quality of the acquired information increase together with the degree of sophistication of their treatment, the awareness of what is known and the way one's knowledge can be developed and transmitted.

Moreover, if the various "media" and conceptual and instrumental procedures of knowledge processing, developed in the different cultures, radically change the information culture members select from the sensory world (Olson, 1979), it seems reasonable to hypothesize that in the exercise of a vocational activity, the way the individual builds his own vocational knowledge is not insignificant. Besides, if in the same culture there are various ways of imagining and representing reality, the transmission and acquisition of knowledge will develop in relation to the operational forms and decision and action processes of the organization where they operate, which are complementary to the individual's actions in particular activities.

It is therefore necessary - with respect to the progressive building up of vocational competences - to have recourse, in order to master the analysis, to the results of recent studies on competence (Chi et al., 1988), within a constructive and generative model; competence here appears to be strongly linked to mental representations, interpretations given to reality, in harmony or disharmony with the academic discipline, the forms of these interpretations, and the consequent use of knowledge in the exercise of a given activity.

The present reflection in this regard starts from the rejection of all empirical reductionisms and is particularly interesting also because an essential component of this line of research - concepts apprehension - stresses the investigation of adult subjects. This, moreover, develops out of its own intrinsic necessity into "ecological" forms, analysing "concepts which are part of the individual's culture and experience" (Boscolo 1983, p. 187).

So, although psychological and pedagogical research has not yet given an exhaustive explanation for all the matters examined up to now, some unanimous orientations are emerging: on the constructive and organized character of individual knowledge; on the fact that we know and conceptualize in terms of variously identified reference frames; that recollection, transformation, and processing for conceptual re-organization do not necessarily follow strict or pre-established rules, but that they often move according to typical criteria of common sense; that the

notions one possesses, whatever their character and organizing structure may be, guide observation, selection of new knowledge, mental activities, and all operations allowing further acquisitions.

Cognitive processes are of an active and dynamic nature. Variously definable and describable frames of reference expectations, arrangements, filters and connections enter into relation with knowledge contents and become linked to specific vocational activities such as the one under examination.

The acquisition of knowledge in ordinary life and in different working situations depends, as we have already seen, on individual differences, both global - of cognitive style - and specific, linked to age and to particular cognitive tasks or operations.

Knowledge-related action, consistent with experience and contents, guided by the mastery of language and symbolic systems, is based also on the control exercised by the individual on his cognitive and operational behaviour. This active and firm control, which falls within the meaning of "meta-cognition", depends (Cui, 1987) also on the awareness developed in relation to comprehension, memorization and cognitive processes in general. Meta-cognition, described initially with regard to studies of memory and gradually extended to the analysis of various processes of knowledge acquisition, is guided by a particular concern for the choice of the cognitive strategies appropriate for a given task, circumstances and context; it appears to be also fit for "monitoring", that is, for a conscious regulation of cognitive processes, both in the selection, processing and analysis of information.

The dynamic relation between knowledge and meta-cognitive activities helps, in fact, the individual to face a task which he is called upon to do by identifying the most suitable strategies and notions for the purpose.

The relevance of meta-cognition is considerable in all activities of analysis, synthesis, verification and judgment of data, information and experiences.

"Intelligent self-regulation" of one's own cognitive performances rests also on the use of fundamental meta-cognitive abilities: forecasts of an action or the consequences of an event, verification of results, control of activity, and coordination of attempts at learning and problem solving.

In the face of a given problem, there are generally interpersonal differences between "what" a subject knows, "how" he knows, "how" he knows that he knows, "what" rules he follows and "what" strategies he adopts to perform an autonomous or required action, take a decision or solve a problem. Education can intervene with its own instruments, as a support to learning for those who are concerned, if it does not merely transmit contents, but enters upon the problems a given organized knowledge intends to face and solve. But the study of the problem itself, its articulations into sub-problems, the understanding of the causes and ways of solving it, requires (Voss and Post, 1988) a capacity to understand the different forms through which this can happen. This assumes that the personal and disciplinary forms of organization according to specific logical schemes are different.

This complementarity makes clear how the testing of vocational activity must be made with regard to the organization where it takes place and not only to the specific

BEST COPY AVAILABLE

execution of tasks, which cannot be isolated; and how, in this perspective, working conditions are to be considered in their full relevance for the development of vocational potential, in the framework of problem-solving and decision-making processes.

3. Learning and Working Conditions

The line of reasoning followed up to now, aimed at establishing regulations and specificities between a vocational activity and its implementation within an organization, has tried to point out the centrality of the task and ways to perform it, with consequent attention to the required knowledge and the organizational reality where action takes place, to a progressive definition of the requirements and a statement of problems in possible knowledge processing and enrichment. Previously, from this point of view, the idea of an "intelligent self-regulation" of one's approach to reality, in relation to one's own knowledge, was introduced. The operation was not a simple one, but some considerations can be made as a first synthesis.

The most widely accepted definitions of the difficult concept of intelligence - assuming this term as a guide in our analysis - are all linked to the principles of flexible adaptation, capacity in learning from experience and solving new problems. Moreover, the opinion is now shared that possible configurations of intelligence are numerous: other than the logical-conceptual one, there are forms of practical-operational intelligence, expressive intelligence (with motor, graphic, musical modalities), social intelligence and others. The plurality of intelligence forms thus makes credible the hypothesis of an approach to the problem in terms of different "formae mentis" (Gardner, 1987).

Summarizing some of the theses we have dealt with up to now, we can observe that the building up of vocational competence within an organized context requires, relative to particular areas of knowledge, a serious reflection on the forms by which to promote its acquisition; how, with regard to a plurality of disciplines over which, in relation to other disciplines, a significant control is required, notions are necessary on the use of each of them as well as the ability to discuss them with specialists. Their direct or indirect contribution to the definite objectives has to be governed, as has the development of vocational competence through a growth of fundamental skills, so as to allow a closer relationship between knowledge contents, their utilization, control and recurrent development. As a consequence, competence is not only measured on the basis of knowledge dimensions, but also on the way it selects and processes information, the rules and strategies it adopts to perform a service, solve a problem, make a decision; these are processes whose control and transmission guarantee the effectiveness of the educational process.

This approach to the problem appears to be reasonable and correlated also to the quality of the work carried out that can or cannot support the passage from mental operations to concrete actions aimed at knowledge and professional growth; only

self-motivated activities where the required engagement is based on a wide autonomy can structure professional behaviours in an innovative and flexible way.

A recent research (IRES-ISFOL, 1989) has pointed out how among the essential competences in all kinds of work requiring a minimum discretion there are those concerning "decision-making" and "problem-solving". These competences obviously cannot be acquired only through the acquisition of disciplinary contents even if on an academic level.

Also, for this reason, vocational qualification centred on formalized disciplines is to be articulated in such a way as to allow "graftings" of experience connected to general knowledge, giving the subject a progressive control over his resources. This is the condition for notions to be used in situations different from the ones they were acquired in, for both problem-solving and decision-making. This is also the condition required for acting in a context that, in the various operating conditions, must be decoded, re-interpreted, re-built, in the course of time.

The ability to solve problems is not only based on the acquisition of information, which, all things considered, may not be necessary, but also on the different targeting of the information already possessed so as to specify the questions to be faced. In fact, situations of "problem-solving" often require a different structure for their solution (Hayes, 1989; Halpern, 1989). So, the ability to solve problems is often an ability to correctly formulate them, the result of a comprehension and representation process, the outcome of information processing strategies, the result, sometimes, of creative acts with regard to the conditions imposed, of adaptation to new situtations which were not experienced on previous occasions.

The progression of abilities in analyzing situations, solving problems, acquiring further knowledge, decision-making, is based on a constant re-processing of information, with the prefiguration of a possible but not compulsory passage to an operative phase.

A vocational "culture", as it was defined by the above mentioned research is, moreover, such only if it is a sound premise for the further development of competences. These may or may not be linked to established disciplines. The understanding of this diversity is one of the preliminaries of access. Conceptualization and reasoning link up with the development of the ability to manage one's own knowledge. The capability of "learning to learn" depends, as has already been said, on the ways of representing, synthesizing and re-organizing notions and information and not only on their accumulated "quantity".

Problem-solving and decision-making are thus linked to the subject's autonomous potential in processing and utilizing knowledge. This is based both on the control of one's approach to real situations and problems and the verification of one's processes of acquisition and organization of knowledge. Solving abilities are also based on one's autonomous judgment of dynamics, attitudes and orientations. They are certainly linked to psychological and personality aspects, but are positively connected with the certainty that every person develops with regard to his own knowledge tested and utilized in different fields.

In this perspective, professional competence depends on knowledge and capacity operating in a context, assuming their specific consistency in the relationship between knowledge contents, utilization, control, processing and re-processing. It is relatively autonomous with regard to immediate operating "know-how". It appears rich in theoretical knowledge. It becomes clear in its configuration of permanent development.

Our analysis intends also to point out the centrality of the relation between competence and organized context. This relationship appears to be essential for all vocational interventions in cases of changes in a given social and operational reality. Hence the necessity to make clear what is to be understood as the relationship between vocational activity and the organized context where it is performed.

Recent studies (Maggi, 1988) have specifically faced the relationship between organization and training, pointing out the heterogeneity of theorizations and conceptions in the matter. The hypothesis emerging, however, is that competence must also be dealt with as if made up of a kind of knowledge linking the individual's activity to a wider process of organizational action.

This requires specific attention not only to the individual operative phases, but also to the phases of activity carried out or required by the organized structure. This analytical procedure allows both the organized system and the subjects working in it to be taken into account. In this perspective, it is possible to observe how work is characterized by a number of actions planned on the basis of general objectives and arranged in detailed realizations. In this setting, competence can be defined as "contextual", linked to the sphere of action, and "strategic" as regards possible kinds of decision and intervention. In this state of things, this formulation prefigures a multi-disciplinary approach in the building up of a complex vocational competence and, above all, it breaks off the limits of a rigid sequentiality between basic training and vocational education in the strict sense of the word.

4. Requisites and Pre-Requisites

Every individual builds his own capacities and knowledge within a process that is not limited only to contact with the material or symbolic reality, but, prevalently (Bruner, 1988) through a social mediation by more competent subjects or peers, who offer elements of reflection, analysis and reasoning. Interaction, made up of dialogue and, sometimes, contradiction is determining in the acquisition of competences, with regard to which linguistic-cognitive exchange around several "objects" of knowledge appears to be essential. This interaction turns out to be considerable, especially if it works on that "potential development area" which competence growth is strongly tied to (Vygotsky, 1974).

In recent research on learning psychology (for references cf. Pontecorvo, 1990) the relations were analysed between development elements of precise chronological phasing of knowledge, so as not to create "discontinuance" between one moment and

the next, and competence contents not organizable according to a rigid sequential relationship. This approach has led to a consideration of, among other things, the subject's knowledge on the basis of what he is able to do and not of what he is not able to do (Flavell, 1977). Subjects re-process, in fact, the information they receive from their environment, reorganizing it in terms of wider hypotheses, operating through strategies not always easy to identify or to foresee in an orderly process of "teaching-learning". Thus arises the importance of the environment and social system where the subject is placed, both in existential situations and in the contexts where the promotion is to take the place of knowledge acquisition processes (Susi, 1989) and growth of knowledge demand. This involves a substantial revision (Pagnoncelli, 1979) of the nature of training centres; it also suggests, for intentionally promoted educational activities, interventions in the educational environment, in its space, time, relations, communications, symbolic as well as operative-motor components so as to realize forms suited to the activation of cognitive processes apt to produce modifications in knowledge.

It is thus possible to give consistency, with programmed and orderly actions, to the hypotheses previously formulated on the relevance of the various cultural media and the plurality of symbolic systems, so as to favour the potential inherent in the subject. This appears to be feasible by offering contexts and methods of learning through the exercise of capacities peculiar to different "intelligences". It seems, therefore, essential to utilize the competences the subject already possesses, and not only the linguistic and logical-mathematical ones - which general education has always stressed and, to a great extent also vocational training - but communicative, relational, symbolic, psychological, motor competences as well.

If it is true, as we have already said, in a somewhat radical form, that the only effective education is the one preceding a real educational activity, it is also true - as was demonstrated by recent experiences (Schwartz, 1989) - that there always exists a complex of mastered competences on which to base the educational intervention: thus the necessity of considering, as said above, the elements peculiar to a potential development connected with the forms through which previous experiences have been structured and organized (cf. Vygotsky) by means of progressive elaboration by symbolic systems. In this perspective, the conception of a sequential regularity in basic, linguistic and mathematical learning appears to be modified; this has suggested, in the case of adolescents or adults, that all training curricula should start from the above competences if they were not acquired in childhood. All merely didactic actions prove to be limited when situations and places are reproduced similar to those in the school, of which we have tried to show the limits, even for children, when elements of socialization, for instance, are not taken into account.

Social interaction supports the individual emotionally because it allows him to share difficulties and problems with others; it also allows him to analyse current questions, especially in a context where it is naturally necessary to communicate, make observations, express points of view, and so to use the contributions of others

to build (Wood, Bruner und Ross, 1976) that "scaffolding" necessary for further acquisitions.

This setting suggests that we reason not only in terms of "things coming before" and "things coming next" but rather in terms of the social context and the ways it affects knowledge processing, and does or does not promote the collection, comprehension, analysis and systematization of experience data.

References

Boscolo, P. 1983. "Linee della ricerca psicologica sui concetti" in C. Pontecorvo (ed.) *Concetti e conoscenzia*. Torino: Loescher.

Bruner, J. 1988. *La mente a più dimensioni*, Bari: Laterza.

Chi, M.T.H. 1987. "Representing Knowledge and Meta-Knowledge: Implications for Interpreting Meta-Memory Research" in F.E Weinert et R.H Kluwe (ed.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Chi, M.T.H., Glaser, R. and Farr, N.J. 1988. *The Nature of Expertise*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Corda Costa, M. 1981. "Pedagogia" in *Enciclopedia del Novencento*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Flavell, J. 1977. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Gardner, H. 1987. *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.

Glaser, R. and Farr, N.J. 1988. "Overview" in M.T.H. Chi, R. Glaser and N.J. Farr (eds.) *The Nature of Expertise*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J.R. 1989. *The Complete Problem Solver*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Halpern, D.F. 1989. *Thought and Knowledge*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

IRES-ISFOL. 1989. *Qualificazione professionale e contenuti della formazione. L'area del lavoro non manuale*. Rapporto finale. Roma: IRES-ISFOL.

Maggi, B. 1988. *Formazione ed organizzazione*. Roma: Ediesse.

Meghnagi, S. 1986. *Il curricolo nell'educazione degli adulti*. Torino: Loescher.

Olson, D.R. 1979. "Elementi per una teoria delo sviluppo cognitivo" in D.R. Olson (ed.) *Linguaggi, media et processi educativi*. Torino: Loescher.

Pagnoncelli, L. 1979. *Sistema formativo e educazione degli adulti*. Torino: Loescher.

Pontecorvo, C. 1990. "Introduzione" in C. Pontecorvo (ed.) *La continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.

Schwartz, B. 1989. "Relazione". Seminario sul tema "Le nuove qualifiche". Roma: IRES. Mimeo.

Susi, F. 1989. *La domanda assente*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Tornatore, L. 1978. "Curricolo et sviluppo cognitivo" in Various: *Curricolo et scuola*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Visalberghi, A. (ed.) 1985. *Quale società?* Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi, A. 1988. *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.

Vygotsky, L.S. 1974. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.

Voss, J.F. and Post, T.A. 1988. "On the Solving of Ill-Structured Problems" in M.T.H. Chi, R. Glaser and N.J. Farr (eds.) *The Nature of Expertise*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Wood, D., Bruner, J. and G. Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

DIVISION INTERNATIONALE DU TRAVAIL ET POLITIQUE EDUCATIVE

Ettore Gelpi
UNESCO, Paris

1. Introduction

L'histoire de l'homme est associée à celle de l'évolution de la division internationale du travail, division qui stimule ... et paralyse le commerce, qui maximise ... et qui anéantit les efforts productifs d'un pays.

La division internationale du travail n'est pas une affirmation idéologique mais une réalité renforcée par la mondialisation du marché et l'accélération de la communication planétaire.

Sur le plan historique et contemporain aucune structure publique nationale ou internationale n'a jamais planifié cette division internationale, mais le renforcement du marché mondial a favorisé l'émergence de structures productives privées (multinationales) et inter-étatiques (Banque Mondiale et F.M.I.) qui influencent la division internationale du travail. Grâce à cette mobilité des capitaux, aux transferts des technologies et à l'accélération de l'immigration, il y a la possibilité de provoquer des changements structurels profonds dans tel ou tel pays.

La division internationale du travail traverse les pays du Sud avec des implications importantes pour leurs systèmes éducatifs. Les nouveaux pays industriels, stimulés par les investissements et le besoin de travailleurs qualifiés, ont développé sur le plan quantitatif et qualitatif, leurs systèmes éducatifs. Les autres pays du Sud, marginalisés du processus d'industrialisation et ayant des ressources insuffisantes, ont des difficultés énormes à faire face sur le plan éducatif à la dynamique démographique ainsi qu'à la demande éducative des populations.

Si le rythme actuel continue, certains pays atteindront la fin du siècle sans avoir eu la possibilité pour l'ensemble de la population, d'être alphabétisés (PNUD 1990)

La démocratie éducative internationale demande une transformation radicale de la division du travail ainsi que la reconversion des industries de guerre en industries de paix.

En fait l'économie saurait nourrir l'illusion pédagogique internationale. L'imposition et la négociation de la dette ainsi que des ajustements structurels, conditionnent aussi la dynamique internationale de la production de l'éducation.

Pour certains pays du Sud ces différents phénomènes amènent à une décapitalisation d'une partie de leurs économies, par conséquent à la perte de certains secteurs de production et de services. En plus, les pays du Sud, à travers la privatisation d'une partie des services socio-éducatifs et culturels, peuvent perdre aussi le contrôle de certains de ces services.

2. Division internationale du travail et indépendance

> "Depuis 1970, la production des multinationales a dépassé le commerce international comme instrument d'échange économique international, c'est-à-dire que la production combinée des multinationales à l'étranger est aujourd'hui supérieure à la valeur totale des biens et des services qui sont échangés dans le commerce entre pays" (Shaw 1989).

La progressive dépendance de certains pays du Sud provoque la recherche des voies alternatives concernant la production et le commerce: marché noir et drogue semblent devenir composante structurelle et non plus épisodique, de l'économie de plusieurs pays. Certains pays vivent une progressive destruction de l'Etat, dont la réponse peut être militarisation (Shaw 1989).

Etrange division internationale du travail qui amène le Sud à recevoir d'un côté les déchets des sociétés opulentes et de l'autre côté une dérèglementation totale du système productif. L'appauvrissement de plusieurs pays, amène le retrait des capitaux investis par les multinationales et par des gouvernements étrangers. Chez les pays les plus marginaux, les multinationales se retirent et les organisations non gouvernementales d'assistance arrivent (Massiah 1990).

Dans le cas de ces pays, on pourrait parler de la division internationale du "non travail". Par contre, les nouveaux pays industrialisés entrent de plein fouet en position de force relative dans cette division internationale du travail, même si une partie de leur production est contrôlée par les capitaux étrangers (firmes transnationales et Etats).

3. Division internationale du travail militaire

Une contradiction très vive existe entre la division internationale du travail militaire et la volonté des populations du Sud. Le travail militaire avec ses aspects de recherches et productions, renforce une partie des structures productives non-militaires, dans les pays qui jouissent d'une position privilégiée dans le marché international.

Les pays périphériques ne profitent pas des avantages économiques de cette division, bien au contraire. Ils sont en effet de grands consommateurs militaires et pour ce qu'il en est du travail, ils sont souvent chair à canons, destinée en partie à disparaître à cause des guerres.

La division du travail militaire conditionne le système éducatif en période de paix, et de manière encore plus évidente, en période de guerre. Les capitaux investis pour la guerre, ne sont plus disponibles pour des politiques sociales et éducatives. Les communications entre les pays détenteurs de technologies avec les autres qui en sont démunis, se réduisent, et la variété des cultures est écrasée par la militarisation nationale et internationale qui oriente la culture et la communication.

Les différentes fonctions dans les armées internationales, des pays du Nord et du Sud, soulignent les nouvelles hiérarchies technologiques qui ont des conséquences sur les formations. La "démocratie éducative internationale" face à la préparation de la guerre et pendant la guerre, est grippée. Les pays dans leurs inégalités internationales, deviennent encore plus inégaux, en ce qui concerne les vivants et leur éducation, et laissent les morts, hélas, sans possibilités d'éducation future.

4. Les nouveaux pays industrialisés

Les nouveaux pays industrialisés, catégorie homogène en ce qui concerne l'industrialisation et l'augmentation du Produit national brut (P.N.B.), mais diversifiés dans d'autres domaines, peuvent se permettre ce que les statistiques appellent: "développement humain élevé".

En effet, dans ces pays, la réduction de l'analphabétisme (là encore où il existe), a été ou sera rapide, la généralisation de l'enseignement secondaire se poursuivra et l'enseignement supérieur pourra prétendre même à s'internationaliser en se renforçant. Une industrialisation, orientée vers l'exportation, renforce les appareils productifs et les structures de recherche, en permettant aux travailleurs qualifiés de différents niveaux, de trouver du travail dans leur propre pays.

Ces pays sont devenus compétitifs sur la plan international et "au même moment, ont augmenté de manière substantielle, leur standing de vie, même si c'est au prix d'une équité sociale et d'une démocratie politique" (Castells 1989:20).

Mais la dynamique économique internationale est très forte et aujourd'hui "certaines branches d'activités qui avaient été implantées dans les nouveaux pays industrialisés (NPI), telles que le textile et l'électronique, commencent à se replier vers certains pays de l'OCDE. Ce renversement des tendances a encore été intensifié par l'apparition des flux d'investissements directs des NPI, vers les pays de l'OCDE (OCDE 1988:91).

Le système éducatif des NPI prépare pour l'ensemble des secteurs productifs, du primaire au quaternaire, ses propres citoyens et dans certains cas, exporte la formation avec l'exportation de la production et de sa technologie.

L'éducation, et notamment la formation, sont naturellement très orientées vers la production et peu sensibles aux demandes éducatives d'une partie de la population, exclue de ce processus accéléré de modernisation.

5. Richesse scientifique et transfert technologique

La concentration des capitaux et des technologies dans une partie des pays de la planète est à la source d'une injuste et dramatique division internationale de l'éducation. Cette concentration permet dans tous les secteurs de la recherche, et notamment dans celui de la science et de la technologie, de connaître un développement qui conditionne l'ensemble des systèmes éducatifs. Seulement certains pays ont la possibilité de former chercheurs et cadres universitaires fonctionnels à leur développement. Dans la majorité des pays, la formation universitaire initiale est, en effet, une formation pour l'émigration.

Certains pays du Sud ne peuvent plus compter sur la contribution de groupes homogènes de chercheurs qui se voient obligés d'émigrer par manque de conditions favorables pour développer le travail de recherche empirique et appliqué.

Le continent africain, dans les dernières années, a donné en pourcentage aux pays du Nord - demandeurs permanents le maximum de ses propres cadres - et chercheurs qualifiés dans le domaine de la science et de la technologie. En retour, il reçoit, sous forme de prêts ou cadeaux, des coopérants aux coûts très élevés. Sur le plan économique il serait moins coûteux de créer des conditions favorables à la poursuite de la recherche dans les pays les plus appauvris par une économie mondiale peu sensible à l'équité entre les pays et entre les hommes.

Si la division du travail de recherche scientifique est souvent injuste à l'intérieur d'un pays, elle devient dramatique au niveau planétaire (Gallino 1988). La recherche est faite, en effet, pour donner une réponse à la logique de la production mondiale, et à la demande des clients les plus fortunés.

Le résultat: la guerre pour tous, mais la qualité de vie seulement pour certains. Une division internationale injuste de la recherche scientifique aboutit à ce résultat, parce qu'une partie des possibles acteurs est rendue muette. Le fort investissement de matière scientifique et technologique créera de plus en plus une émigration internationale des cadres à haut niveau de qualifications, qui en partie vont travailler dans les systèmes éducatifs des pays d'immigration.

La recherche est souvent internationalisée par les multinationales qui possèdent "le savoir-faire, par exemple, la capacité de recueillir les informations de premières mains, de les trier, les stocker, puis les disséminer à bon escient dans leurs réseaux" (Masini 1989).

Dans l'internationalisation, la recherche se privatise. En effet, les entreprises multinationales ne répondent plus à la logique du développement des états nationaux, même des pays du Nord. Mais cette internationalisation ne signifie pas démocratie internationale de la recherche, parce que ses objectifs ne sont définis ni par les pays, ni par l'ensemble de ces pays à travers des structures internationales ou supra-nationales.

La modernisation de l'espace économique de l'âge de l'électronique nationalise l'ensemble des firmes et non seulement les multinationales (Humbert 1989). De là, la necessité dans le cadre de cette mondialisation, que toute industrie de biens et de

services se prépare à ce nouvel espace. La formation pour l'international devient une composante de toute activité internationale.

La multinationalisation concerne les nouveaux pays industriels qui sont souvent parmi les plus industrialisés. Producteurs directs ou sous-traitants, les industries de ces pays déplacent leurs productions dans les pays du Nord et dans les pays du Sud. Par exemple: "l'expansion internationale des entreprises coréennes se traduit par un développement de flux d'investissements directs à l'étranger. Dans les années 80 leur montant devient comparable aux flux d'investissements étrangers réalisés en Corée" (Savary et Ko Sin 1989). Cette dynamique a des conséquences pour le flux et l'échange dans les domaines de la technologie et de la formation.

6. Pays industriels, nouveaux pays industriels et "les autres"

Si la première et la deuxième catégorie des pays vivent les avantages et les inconvénients de la mondialisation de la production, les "autres" n'ont que des inconvénients dans les domaines économiques et éducatifs.

Ils voudraient devenir des pays à developpement humain élevé, mais restent des pays à développement humain faible, selon la catégorie un peu douteuse, sur un plan sémantique, du système statistique international.

Ces pays n'attirent pas des capitaux et par conséquent ils ne semblent pas très intéressants sur un plan même de la consommation. La communauté internationale leur demande des ajustements structurels qui sont contre la démocratie (Massiah 1990), notamment la démocratie éducative. On leur suggère la démocratie qui est contre les ajustements.

> "La communauté internationale leur suggère de contenir les dépenses publiques en éducation, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire et universitaire. Ils 'doivent' former la main d'oeuvre nécessaire pour attirer au pays les entreprises étrangères intéressées pour mettre au profit l'existence de ressources humaines qualifiées mais modestement rémunérées". (Marques da Silva 1990)

Ces pays doivent subir des politiques éducatives qui'ils n'ont pas choisies. Cette insistance sur l'enseignement primaire, aux dépends du secondaire et du supérieur (Vinokur 1987), reflète plutôt un projet économique qu'un désir de démocratie sociale. N'y aurait-il pas le désir d'anticiper une future salarisation du travailleur du Sud et pour certains une préparation à la consommation d'une production non-sophistiquée?

Peut-être le Sud, pour sortir de ses difficultés, aurait-il besoin de renforcer ses structures éducatives, aussi bien celles du secondaire que du supérieur, chemin qui dans une certaine mesure est parcouru par les NPI. Une étroite coopération entre pays du Sud est peut-être néessaire pour se permettre de concentrer leurs structures productives ainsi que leurs structures de recherche et de formation supérieure ... sinon on continuera à assister à un transfert de technologie, par exemple, de l'Afrique aux

Etats-Unis (Logan 1987). Le profil de certains pays africains stimule ce processus avec des chercheurs qui parlent anglais, de culture occidentale, qui vivent dans des pays très peuplés et qui ont profité d'un enseignement supérieur de qualité.

La division internationale du travail pourra devenir une nouvelle division internationale du travail, dans les NPI. comme dans les autres pays du Sud, si de nouveaux espaces politiques sont acquis par les populations pour faire valoir leurs propres intérêts. Mais pour le moment, dans plusieurs pays, les lois restreignent le pouvoir des organisations syndicales et leurs pouvoirs de négociation, et donnent toute liberté aux entreprises qui arrivent de l'extérieur (Cohen 1987). Il est nécessaire "qu'une collaboration internationale casse les anciennes logiques bi-polaires et permette aux peuples du Tiers-Monde la participation concrète dans les luttes des mouvements syndicaux" (C.G.I.L. 1989).

La démocratie éducative internationale liée à une nouvelle division internationale du travail n'est pas seulement liée aux rapports économiques. Cette démocratie sera d'une éducation dans un contexte international, non limité à la compétition internationale. Une éducation riche en culture et instrument de lutte pour le respect de l'expression sous toutes les formes.

Jusqu'à nos jours, les coopérations internationales en matière éducative n'ont pas voulu ou osé travailler avec les populations pour renforcer des modèles alternatifs. L'importance accrue de l'éducation dans les relations internationales rend encore plus explicite l'ambiguité de sa fonction: instrument dangereux des nouvelles domaines et exclusions ou instrument des nouveaux équilibres.

Les bilans historiques de l'après-guerre sont aujourd'hui dramatiquement visibles. Dans les difficultés de l'interculturalité, dans la marginalisation de parties entières de la planète, dans l'exclusion, dans la militarisation, dans la communication technologiquement de plus en plus facile, et humainement difficile.

Mais qui va démocratiser les politiques éducatives pour l'ensemble de la planète? Qui va mettre en oeuvre des actions de discrimination positive pour les populations injustement marginalisées, qui va casser la logique uni-dimensionnelle d'une culture de consommation qui précède la culture de l'expression?

Les relations internationales, si riches en technologies, ont besoin plus que jamais de culture.

7. Par conséquent ...

On peut souhaiter la démocratie éducative internationale ... ou son contraire. Dans la première hypothèse, une problématique éducative se présente pleine de difficultés, d'obstacles et peut-être d'espoirs. Les différentes clés de cette problématique sont parmis d'autres, les suivantes:

a. Développement et renforcement de la recherche scientifique et technologique dans les pays soi-disant périphériques précédés et accompagnés par des politiques économiques aptes à créer et à maintenir ou à garder des emplois.

b. Développement des espaces économiques sociaux et culturels d'envergures, gérés par les pays concernés et en mesure de maintenir leur population sur leur propre territoire.

c. Des actions éducatives aptes à socialiser le savoir et à dépasser la division entre individus dans les lieux de travail et dans la société, ainsi qu'entre pays.

d. Des politiques éducatives et sociales aptes à faire échouer l'échec scolaire qui divise déjà l'individu de son enfance à sa jeunesse.

e. Une éducation permanente pour tous et par tous qui s'oppose à la hiérarchisation des individus au nom de l'origine géographique, de l'appartenance sociale, de la qualification professionnelle, et pourquoi pas, du soi-disant niveau éducatif. Il est évident que dans cette perspective il est nécessaire de repenser l'éducation des enfants, des jeunes et des adultes dont la vocation est la hiérarchisation dans ses infinies expériences de violence éducative.

8. De la culture et de l'économie

Des relations internationales plus justes dans le domaine du travail sont le résultat de luttes économiques, politiques et culturelles, de la part de pays aujourd'hui confrontés par la dette, le chômage et la perte d'une identité dans le domaine de la production. Oublier la dimension culturelle de cette lutte est peut-être l'erreur la plus grave. Heureusement les hégémonies économiques et militaires ne sont pas synonymes d'hégémonies culturelles.

Références

Castells. 1989. "High Technology and the New International Division of Labour". *Labour and Society* 14.

C.G.I.L. 1989. "Por una nueva solidaridad redescubrir los derechos, reflexionar sobre el sindicato". *Cuadernos internacionales* 8, mai.

Cohen, R. 1987. "The New International Division of Labour: a Conceptual Historical and Empirical Critique". *Migration* 1.

Gallino, L. 1988. "Un Ponte Tecnologico tra Scienza e Societa". *Politica ed Economia* 2.

Humbert, M. 1989. "Les régulations sociales face au système industriel mondial". *Revue du Tiers-Monde* 120, oct-déc.

Logan, B.L. 1987. "The Reverse Transfer of Technology from sub-Saharan Africa to the United States". *Journal of Modern African Studies* April.

Marques Da Silva, E. 1990. *Education et division internationale du travail*. Madrid: I.S.A.

Masini, M. 1989. "Peut-on concilier le développement du Tiers-Monde et les profits des multinationales?" *Revue du Tiers-Monde* 113, janv/mars.

Massiah, G. 1990. "Un nouvel ordre économique". *Pourquoi?* 259 déc.

OCDE. 1988. *Les nouveaux pays industriels*. Paris: OCDE.

PNUD. 1990. *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris: Economia.

Savary, J. et Y. Ko Sin. 1989. "La croissance internationale des groupes coréens". *Revue du Tiers-Monde* 120, oct-déc.

Shaw, T.M. 1989. *Dependant Development in the New International Division of Labour: Prospects for Africa's Political Economy*. Dev-89/conf.8O2/5. Paris: UNESCO.

Vinokur, A. 1987. "La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire". *Revue du Tiers-Monde* 112, oct-déc.